

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pojetí antiky v prvorepublikových učebnicích dějepisu

Antiquity in History Textbooks of the First Czechoslovak Republic
(1918 - 1938)

Bc. Michaela Boháčová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Képartová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N D-NJ

Praha 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Pojetí antiky v prvorepublikových učebnicích dějepisu* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2016

.....

Michaela Boháčová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí této práce, doc. PhDr. Janě Keparťové, CSc., za odborné vedení, vstřícný přístup a rady, které mi během tvorby práce poskytovala.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá didaktickým a obsahovým zpracováním antiky v prvorepublikových učebnicích dějepisu pro obecné a měšťanské školy. Teoretická část popisuje proměny školství, výuky dějepisu a klasických jazyků od 2. poloviny 19. století do 1. republiky. Praktická část obsahuje didaktickou a obsahovou analýzu vybraných učebnic.

V obsahové analýze bude sledován zejména poměr politických a kulturních dějin, způsob charakteristiky historických osobností, odkazy a paralely k době vzniku učebnice a způsob prezentování jednotlivých národů (zejména Řekové, Římané, Germáni).

Klíčová slova: učebnice dějepisu, antika, Československo (1918-1938), vzdělávání, 20. století

Abstract

The diploma thesis focuses on didactic and summary analysis of antiquity in elementary school's history textbooks and their comparison. The theoretical part consists of the changes of school system, History education and antique languages from the second part of nineteenth century until the era of the First Czechoslovak Republic. The practical part discusses didactic and summary analysis of selected textbooks. The summary analysis focuses on proportion of political and cultural history, depiction of the historical icons, references and parallels to the time, when the particular textbook was written and also the way of presentation of each nation (mainly Greeks, Romans, Germans).

Keywords: history textbooks, antiquity, Czechoslovakia (1918-1938), education, 20th century

Obsah

1. Úvod	8
2. Vývoj rakouského školství od 2. poloviny 19. století do roku 1918.....	11
2.1. Konec 40. let 19. století a Bonitz-Exnerova reforma	11
2.2. Školství od 50. let 19. století do počátku 20. století.....	14
2.3. Školství za 1. světové války	18
3. Výuka dějepisu a klasických jazyků.....	20
3.1. Výuka dějepisu od 2. poloviny 19. století do roku 1918	20
3.2. Výuka klasických jazyků od 2. poloviny 19. století do roku 1918.....	23
4. Školství za 1. republiky	27
4.1. Výuka dějepisu za 1. republiky	33
4.2. Výuka klasických jazyků za 1. republiky	37
5. Učebnice dějepisu – definice, funkce a prezentace učiva	42
5.1. Metody analýzy učebnic	44
6. Analýza prvorepublikových učebnic	46
6. 1. GEBAUEROVÁ - JIRÁK-REITLER: <i>Dějepis pro školy měšťanské I.</i>	46
6.1.1. Didaktická analýza	46
6.1.2. Obsahová analýza.....	48
6. 2. TILL, A. – ŠUJAN, F.: <i>Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské</i>	54
6.2.1. Didaktická analýza	54
6.2.2. Obsahová analýza.....	55
6. 3. HORÁK, L: <i>Dějepis pro I. třídu měšťanských škol</i>	60
6.3.1. Didaktická analýza	60
6.3.2. Obsahová analýza.....	62
6. 4. PAUR, J.: <i>Cesta</i>	66
6.4.1. Didaktická analýza	66
6.4.2. Obsahová analýza.....	68
6. 5. ČONDL, K. – ŠTORCH, E.: <i>Pracovní učebnice dějepisu</i>	71
6. 5. 1. Didaktická analýza.....	71
6.5.2. Obsahová analýza.....	74
6. 6. NEMEŠKAL - PLACHÝ - VRÁNA: <i>Obrázky z dějin lidstva</i>	83

6.6.1. Didaktická analýza	83
6.6.2. Obsahová analýza	86
6. 7. KEJŘ, V.: <i>Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol</i>	90
6.7.1. Didaktická analýza	90
6.7.2. Obsahová analýza	91
6. 8. DEJMEK, P.: <i>Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol</i>	94
6.8.1. Didaktická analýza	94
6.8.2. Obsahová analýza	96
7. Závěr	102
8. Seznam použité literatury a pramenů	112
9. Seznam příloh	118
10. Přílohy	120

1. Úvod

Evropská kultura a vzdělanost stojí na dvou pilířích - tradici antické a křesťansko-židovské. Antické tradice rezonovaly silně také v českém prostředí, kde se projevily v mnoha odvětvích lidské činnosti (malířství, architektura, hudbě, literatuře aj.).¹ I proto mají dějiny antického starověku dodnes důležitou úlohu v rámci výuky dějepisu a tudíž i v dějepisných učebnicích.

V této diplomové práci se budu zabývat pojetím antiky v prvorepublikových učebnicích dějepisu pro obecné a měšťanské školy. V teoretické části nejprve nastíním vývoj a proměny školství, výuky dějepisu a klasických jazyků přibližně od 2. poloviny 19. století až po období 1. republiky. V této části se pokusím mimo jiné popsat, jak se proměna politických poměrů odrazila v pojetí výuky dějepisu a klasických jazyků, s pomocí osnov daných předmětů budu také zjišťovat, jak byla výuka koncipována. Okrajově také zmíním postoje laické i odborné veřejnosti ke klasickým jazykům a antice obecně.

V praktické části se zaměřím na analýzu vybraných prvorepublikových učebnic pro obecné a měšťanské školy. Pro analýzu jsem zvolila učebnice, dle kterých byl dějepis za 1. republiky vyučován v majoritních školách, jedná se tedy o učebnice psané českým jazykem. Všechny analyzované učebnice jsou dostupné ve fondu Pedagogické knihovny J. A. Komenského v Praze.² Učebnice budou zvoleny tak, aby přibližně pokrývaly vymezené období (1918-1938). Jejich analýza bude poté prezentována chronologicky, přičemž nejprve budou představeny učebnice pro školy měšťanské, poté pro školy obecné.

Vzhledem k tomu, že učebnic z daného období je opravdu mnoho, a nebylo by tudíž možné na daném prostoru všechny podrobit hlubší analýze, zvolím pouze učebnice nejznámějších autorů, které se pokusím analyzovat komplexněji. Zvolené učebnice budou rozebírány nejprve z hlediska didaktického, následně z hlediska obsahového. Didaktickou analýzu budu provádět dle klasifikačních kritérií, která jsou uvedena v publikaci *Didaktika dějepisu II.* od Vratislava Čapka a kol.³ Učebnice bude vždy rozebírána z hlediska prezentace

¹Více např. v publikacích: SVOBODA, K. *Antika a česká vzdělanost: od obrození do první války světové*. Nakladatelství Československé akademie věd, Praha 1957.; VARCL, L. a kol. *Antika a česká kultura*. Academia, Praha 1978; KEPARTOVÁ, J. *Římané a Evropa*. Karolinum, Praha 2005.

² Seznam učebnic dějepisu (1778-1950) ve fondu SPKK in: WITTBERGER, J. *Historické učebnice dějepisu ve fondu SPKK 1778-1950*. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1992.

³ ČAPEK V. a kol. *Didaktika dějepisu II.* SPN, Praha 1988, s. 159-161.

učiva formou slovní a formou názornou, zahrnuto bude dále také hodnocení aparátu řídicího osvojování učiva a aparátu orientačního.

Obsahovou analýzu provedu dle vlastních kritérií, která budou specifikována v samostatné podkapitole (viz 5.1. *Metody analýzy učebnic*). Mým cílem je sledovat zejména poměr politických a kulturních dějin, způsob charakteristiky historických osobností, odkazy a paralely k době vzniku učebnic, dále se pak zaměřím i na způsob prezentování jednotlivých národů v rámci učebnice. Antická jména budou sjednocena dle *Encyklopedie antiky* (Academia, Praha 1973),⁴ v pasážích citovaných z historických učebnic budou zachována v původní podobě.

Kromě prvorepublikových učebnic budu okrajově pracovat také s učebnicemi z období předešlého (z dob Rakousko-Uherska) a učebnicemi současnými, které budou sloužit jako doplňující pomůcka k názornější demonstraci změn a posunu ve vývoji učebnic, a rovněž k demonstraci výchozí teze této práce, a to sice, že učebnice jsou odrazem doby a politické situace.

Analýza dějepisných učebnic je poměrně oblíbeným námětem bakalářských a diplomových prací, a to zejména na pedagogických fakultách, kde mají studenti k tomuto tématu z pochopitelných důvodů bližší vztah. Také na Pedagogické fakultě UK v Praze vzniklo mnoho prací, které se zabývají učebnicemi dějepisu a jejich analýzou. Vzhledem k tomu, že každý autor sleduje specifický cíl, kterému přizpůsobuje i metody a kritéria analýzy učebnic (a samozřejmě i jejich výběr), jedná se vždy o práce originální a přínosné.

Například bakalářská práce Martiny Strnadové „*Výuka dějepisu na základních a středních školách v českých zemích do roku 1945 ve světle učebnic*“⁵ mapuje vývoj výuky dějepisu od 16. století do roku 1945. Díky tomuto velkému časovému rozpětí se jedná spíše o přehledovou práci a rozbor učebnic zde není komplexní. Období od roku 1918-1938 je věnována jen jedna kapitola, ve které se autorka více zaměřila pouze na osobnost Eduarda Štorcha, přičemž samotné hodnocení učebnice Čondla a Štorcha je velmi stručné.

⁴ SVOBODA, L. a kol. *Encyklopedie antiky*. Academia, Praha 1973.

⁵ STRNADOVÁ, M. *Výuka dějepisu na základních a středních školách v českých zemích do roku 1945 ve světle učebnic*. Praha 2012. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.

Podrobněji se osobností Eduarda Štorcha a jeho pojetím dějepisu zabývá monotematicky zaměřená diplomová práce Hany Knitlové „*Beletrizace dějiny ve výuce dějepisu*“.⁶ Ovšem vzhledem k tomu, že práce podává celkový obraz osobnosti Eduarda Štorcha včetně jeho bohatých aktivit, je i zde prostor věnovaný rozboru jeho učebnice limitován.

Štorchova učebnice bude analyzována i v této práci, ovšem opět v jiném kontextu a s odlišným cílem. Předmětem mého zájmu bude první díl *Pracovní učebnice dějepisu*, ve které se nachází antické dějiny, jejichž pojetí v prvorepublikových učebnicích je hlavním tématem této práce. Přímo toto téma nebylo zatím zpracováno. Pojetím antiky v učebnicích dějepisu se sice zabývá již diplomová práce Hany Dubské⁷, autorka si však období svého zájmu ohraničila rozmezím let 1948-1989. Má diplomová práce bude tedy této práci chronologicky předcházet.

⁶ KNITLOVÁ, H. *Beletrizace dějin ve výuce dějepisu*. Praha 2012. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.

⁷ DUBSKÁ, H. *Antika v učebnicích dějepisu pro základní školy 1948–1989*. Praha 2015. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.

2. Vývoj rakouského školství od 2. poloviny 19. století do roku 1918

2.1. Konec 40. let 19. století a Bonitz-Exnerova reforma

Revoluční vlna roku 1848, která zasáhla i Rakouské císařství a přispěla ve svých důsledcích ke zrodu moderní občanské společnosti, se dotkla také oblasti školství, jehož problematikou se tehdy zabývali nejvýznamnější představitelé veřejného života, politiky, kultury a vědy (např. K. H. Borovský, F. Palacký, K. S. Amerling, K. Sabina aj.).

Mezi reformátory školství zaujímal přední místo především Karel Slavoj Amerling (1807-1884), zastánce radikálnějších změn, které by korespondovaly s potřebami společnosti a reflektovaly její pokrok. Své postoje prezentoval v *Návrhu pro národní školy*, uveřejněném v časopise *Posel z Budče*.⁸ Podle něj: „Účelem národních škol jest vychovati dítě na pravého člověka totiž na pravého a podstatného ouda rodiny, vlasti, státu, církve, člověčenstva a přírody, na zvelebovatele průmyslu, um, věd a vždy vyšších cností“.⁹ Zastánci rozsáhlejších změn byli rovněž radikální demokraté pod vedením Karla Sabiny, kteří propagovali ideu republikánského státu a všestrannou demokratizaci školství.¹⁰ Karel Havlíček se pak mimo jiné zasazoval o lepší finanční ohodnocení učitelů a zrušení klášterních gymnázií.¹¹

Kromě veřejné diskuze přinesl rok 1848 změny ve školské sféře i na celostátní úrovni. 23. března 1848 bylo podle pruského vzoru zřízeno *Ministerstvo veřejného vyučování* (*Ministerium des öffentlichen Unterrichts*), které zastávalo funkci centrálního řídicího orgánu školství v celé monarchii a nahradilo *Dvorskou studijní komisi* (*Studienhofkomission*). Poté, co převzalo též záležitosti náboženské a církevní, změnil se jeho název o čtyři měsíce později na *Ministerstvo kultu a vyučování* (*Ministerium für Cultus und Unterricht*).¹²

Se vznikem ministerstva začala intenzivní příprava školských reforem, které byly rovněž inspirovány pruským vzorem, ke kterému se přihlásil i první ministr vyučování Franz von Sommaruga, když na půdě univerzity ve Vídni v březnu 1848 pronesl: „Ve všech odvětvích lidového vzdělání je třeba pronikavých změn. Pravé rozšafnosti a moudré rozvaze podaří se

⁸ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. SPN, Praha 1987, s. 163.

⁹ *Posel z Budče*, [redakce J. F. Šumavský], č. 1/1848. Václav Hess, Praha 1848, s. 11.

¹⁰ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 163.

¹¹ Tamtéž, s. 164.

¹² Ministerstvo roku 1860 zaniklo a znovuobnoveno bylo až v březnu roku 1867, jeho působnost se ovšem vztahovala pouze na Předlitavsko. In: *Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, [editor Markéta Pánková]. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha 2009, s. 37.

dílo záslužné. Jím položen bude pevný základ k vývoji školstva v naší vlasti, jehož jasný vzor spatřujeme v kvetoucím školstvu říše Německé.“¹³

Také jeden z dvojice autorů reformního návrhu pro střední školy v Rakousku, univerzitní profesor Franz Seraphin Exner, podnikl několik cest do Německa, kde se seznámil s tamějším školským systémem a vědeckým prostředím, a pod vlivem nabytých pozitivních dojmů dospěl k názoru, že je třeba otevřít rakouskou vědu novým vlivům a reorganizovat rakouské školství podle pruského vzoru. Na reformních návrzích se podílel již od roku 1845 a jeho zásluhou byl do Rakouska rovněž povolán klasický filolog Hermann Bonitz, který s ním na vytváření reformního plánu spolupracoval.¹⁴ Jejich společným dílem byl dokument nazvaný *Nástin organizace gymnázií a reálék v Rakousku* (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*), který byl jako zákon vyhlášen 16. září 1849 (císařskou sankcí byl ovšem schválen až roku 1854).¹⁵

Zákon ustanovil osmitřídni gymnázia¹⁶, jejichž účelem bylo „poskytnout vyšší všeobecné vzdělání s podstatným využitím starých klasických jazyků a jejich literatur, a tím zároveň připravit na univerzitní studium.“¹⁷ Náplní studia bylo náboženství, jazyky (a) latina, b) řečtina, c) mateřský jazyk, d) zemský jazyk, který byl rozšířen vedle mateřského jazyka v korunní zemi, kde se nacházelo gymnázium, e) německý jazyk, pokud nebyl zahrnut ve výše zmíněném, f) další živé jazyky – říšské, francouzština, angličtina atd.)¹⁸, zeměpis a dějepis, matematika, přírodopis, fyzika, filozofická propedeutika¹⁹, kaligrafie, kreslení, zpěv a gymnastika.²⁰ Moderní jazyky, kreslení a zpěv byly ovšem zařazovány pouze jako předměty nepovinné.²¹

¹³ FAIMONOVÁ, A. *Dějiny školství rakouského po roce 1848*. Emil Šolc, Praha – Karlín 1912, s. 5.

¹⁴ SVATOŠ, M. *Exner-Bonitzovy školské reformy a jejich důsledky pro gymnaziální školství v habsburské monarchii v 19. století*. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnazijního vzdělávání*. Sborník referátů z konference konané ve dnech 24. - 25. června 1999 v Jičíně. Z Českého ráje a Podkrkonoší. Supplementum 5, Semily 2000, s. 44.

¹⁵ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 164.

¹⁶ Gymnázia před Bonitz-Exnerovou reformou žila setrvačně z tereziánsko-josefínské tradice a větší změny nepřinesla ani reforma z roku 1805, ani její revize z roku 1819. Gymnázia měla původně šest tříd (čtyři tzv. gramatikální a dvě humanitní) a důraz byl kladen především na výuku latiny, která zabírala devět až jedenáct hodin z celkově osmnácti vyučovacích hodin týdně. Poté následovalo dvouleté přípravné filosofické studium na lyceích či při univerzitách. Až po jeho absolutoriu se mohl student přihlásit na jednu ze třech dalších fakult (právníká, teologická, lékařská). In: SVATOŠ, M. *Exner-Bonitzovy školské reformy a jejich důsledky pro gymnaziální školství v habsburské monarchii v 19. století*, s. 42.

¹⁷ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, Ministerium für Cultus und Unterricht, Wien 1849, s. 14 [online]. Dostupné z: WWW: <https://archive.org/details/entwurfderorgan00untegoog>, cit. [2015-07-03].

¹⁸ Tamtéž, s. 19-20.

¹⁹ Základy filozofie a psychologie.

²⁰ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, s. 19-20.

²¹ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 164.

Kromě prodloužení doby studia na gymnáziích na osm let, které vzniklo spojením dosavadního šestiletého vzdělávacího cyklu s dvouletým přípravným filozofickým studiem, přinesla Bonitz-Exnerova reforma i další změny. Výuka byla rozdělena do dvou čtyřletých cyklů, přičemž nižší stupeň (*Untergymnasium*) byl zaměřen elementárně a propedeuticky, na vyšším stupni (*Obergymnasium*) byl již kladen důraz na vědu a pragmatiku.²²

Změnou osnov došlo k redukci výuky klasických jazyků (asi o ¼) a latina přestala být vyučovacím jazykem – nově ji měl nahradit některý ze zemských jazyků. Výuka klasických jazyků ovšem i tak zabírala téměř polovinu času vymezeného pro vyučování²³ a neztratila ani nic ze svého významu, neboť klasické jazyky, zejména pak latina, byly habsburskou monarchií vnímány jako kulturně jednotící činitel.²⁴ Nově byla vyučována filozofická propedeutika a fyzika, důraz byl kladen také na matematiku a přírodní vědy.²⁵ Bonitz-Exnerovou reformou byla rovněž posílena role státu na úkor církve a střední školství tak ze zákona řídily státní orgány. Stát se stal zároveň garantem nově zavedené závěrečné maturitní zkoušky, která otvírala úspěšným absolventům cestu na univerzitu či do státních služeb.²⁶

Druhá část *Nástinu* byla věnována reálkám, tedy typu středních škol bez klasických jazyků, které byly zaměřeny především na matematické a přírodovědné vzdělání.²⁷ Reálka byla původně rozdělena do dvou tříletých cyklů, přičemž nižší reálky (první cyklus) mohly fungovat buď samostatně, nebo byly připojeny k hlavní škole²⁸ a rozšířeny o jednoroční kurz. V 50. letech se reálky staly výnosem ze srpna 1851 odbornými školami bez maturity, jejichž absolventi mohli studovat buď na technice, nebo pracovat v průmyslu.²⁹ Reálka se ovšem postupně začala stále více podobat gymnaziálnímu zřízení, doba studia byla prodloužena na sedm let a studium bylo od roku 1869 rovněž zakončováno maturitní zkouškou.³⁰

Nástin se rovněž zabýval pedagogickým sborem. Jelikož byl kladen velký důraz na odbornost, byla navržena i reforma vzdělávání učitelů. *Nástin* ustanovil, že „všeobecné

²² SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 164.

²³ ŘEZNIČKOVÁ, K. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*. Libri, Praha 2007, s. 17.

²⁴ SVATOŠ, M. *Exner-Bonitzovy školské reformy a jejich důsledky pro gymnaziální školství v habsburské monarchii v 19. století*, s. 46.

²⁵ ŘEZNIČKOVÁ, K. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 17.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 164.

²⁸ Hlavní školy byly zřizovány v krajských a větších městech. Trivium bylo na těchto školách doplněno o dějepis, zeměpis a základy latiny. In: *Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě. Malý katalóg expozice o dějinách školství*. [Editor Markéta Pánková]. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha 2009, s. 33.

²⁹ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 164.

³⁰ ŘEZNIČKOVÁ, K. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 18.

vzdělání, jež je cílem gymnázia, může zprostředkovat pouze učitel, který ho sám ovládá.“³¹ Proto byl navržen provizorní zákon o zkoušce kandidátů gymnaziálního učitelství z 30. srpna 1849, pouze kaligrafii, kreslení, zpěv, gymnastiku a některé další nepovinné předměty (např. moderní jazyky kromě mateřského jazyka), mohli vykonávat učitelé, kteří se nepodrobili této zkoušce.³²

Především díky podpoře nového ministra kultu a vyučování Leo Thuna (ve funkci od 28. července 1849 do 20. října 1860) byla Bonitz-Exnerova reforma ihned po svém vzniku uváděna do praxe, narážela ovšem na odpor. Nesouhlas zazníval z úst některých profesorů, kteří například nesouhlasili se slučováním filozofické přípravy s šestiletým gymnaziálním cyklem, především však z kruhů církevních.³³ „Většina gymnázií totiž nalézala se v moci různých řeholí, jimž nevidělo se přispívati žádoucím nákladem na rozmnožení učitelských sborů; mimo to, většina řeholníků uvykla již pohodlí a mořiti se novými studii „nástinu“ se jim nechtělo. Vládě nezbyvalo, než přetvořiti valnou část gymnázií na školy světské (gymn. akademické a tereziánské ve Vídni, mnohá gymnasia tyrolská, vorarlberská a haličská) a vydržovati je svým nákladem; řada jiných gymnázií se skrovným počtem žactva redukována na čtyřtřídní.“³⁴

2.2. Školství od 50. let 19. století do počátku 20. století

Slibně se rozvíjející školské reformy negativně zasáhla porážka revoluce a následný vývoj, který vedl k tomu, že se od poloviny 50. let školství opět ocitlo pod dohledem církve. Stalo se tak po uzavření konkordátu s Papežským stolcem 18. srpna 1855 (vypovězeným až v červenci 1870).³⁵ Církevní úřady dohlížely na obsah učebnic a biskupové měli za úkol „pečlivě nad tím dozírat, aby při žádném učebním předmětu nevyskytlo se nic, co by bylo na závalu katolické víře a mravní čistotě.“³⁶ Změny se dotkly i učitelského sboru: „V gymnasiích a středních školách pro katolickou mládež určených vůbec budou pouze katolíci jmenováni profesory a učiteli, a celé vyučování bude podle povahy předmětu k tomu přizpůsobeno, aby všitpilo do

³¹ Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, s. 79.

³² Tamtéž.

³³ REZNÍČKOVÁ, K. Študenti a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918, s. 17.

³⁴ FAIMONOVÁ, A. Dějiny školství rakouského po roce 1848, s. 34.

³⁵ Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 37.

³⁶ Císařský patent ze dne 5. listopadu 1855 č. 195 ř. z., kterým se vyhlašuje úmluva (konkordát) uzavřená mezi Svatou Stolicí a Rakouským císařstvím r. 1855 [online]. Dostupné z: WWW: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/z3.htm>, cit. [2015-07-05].

*srdcí zákon křesťanského života.*³⁷, učitelé obecných škol pak měli podléhat církevnímu doзору.

Tento stav byl zvrácen po vydání zákona o provedení úplné rovnoprávnosti evangelíků s ostatními uznanými konfesemi, tzv. *Protestantského patentu* (8. dubna 1861). Evangelíci obojího vyznání (augsburského a helvetského) mohli zřizovat školy a jmenovat svobodně učitele.³⁸

Poté, co se císař František Josef I. zřekl vydáním tzv. Říjnového diplomu absolutismu (1860), začal v Čechách vzkvétat politický, hospodářský i kulturní život. V této době se dařilo českému tisku, došlo také k obnovení spolkového života, s čímž souvisel i vznik učitelských jednot, které si kladly za cíl zvýšit národnostní uvědomění učitelstva a celkově zvýšit jeho vzdělání.³⁹ V 60. letech došlo rovněž k prvním pokusům o vytvoření možností vyššího vzdělávání dívek a vznikaly také první odborné dívčí školy.⁴⁰

Uvolnění atmosféry podpořilo také emancipační snahy Čechů, kteří začali usilovat o zrovnoprávnění češtiny ve středoškolském a vysokoškolském vzdělávání. Tyto snahy byly částečně uspokojeny již v roce 1861, kdy bylo povoleno vyučovat některé předměty v češtině, v ostatních předmětech se pak střídala jakožto vyučovací řeč čeština s němčinou.⁴¹ Roku 1866 byly *Zemským zákonem o provedení rovného práva obou jazyků zemských na školách národních a středních*⁴² oba zemské jazyky (český a německý) jakožto vyučovací jazyky zrovnoprávněny.⁴³ Kvůli protestu Němců byl ovšem již o dva roky později tento zákon zrušen a střední školy v českých zemích se poté rozdělily na české a německé.⁴⁴

Porážka Rakouska v prusko-rakouské válce v roce 1866 ovšem znamenala další politické a společenské uvolnění, které pokračovalo i po rakousko-uherském vyrovnání roku 1867. Bylo obnoveno ministerstvo kultu a vyučování, kterému byly podřízeny zemské školní rady. Říšské

³⁷ Tamtéž.

³⁸ *Protestantský patent, zákon o provedení úplné rovnoprávnosti evangelíků s ostatními uznanými konfesemi, text předpisu č. 41/1861 ř. z.* [online]. Dostupné z: WWW: <http://spcp.prf.cuni.cz/lex/z3.htm>, cit. [2015-07-05].

³⁹ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 165.

⁴⁰ ŘEZNÍČKOVÁ, K. *Študenti a kantoré za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 32.

⁴¹ Tamtéž, s. 20-21.

⁴² Návrh zákona proklamoval rovnoprávnost jazyků ve vyučování a povinnou výuku druhého jazyka na středních školách. Po rakousko-uherském vyrovnání však byly vydány nové zákony, zdůrazňující, že nikdo nesmí být nucen k tomu, aby se druhý jazyk učil. Současně tyto zákony stanovily, že každá národnost má právo na školy s vlastním vyučovacím jazykem, pokud v dané oblasti žije více než čtyřicet dětí, které příslušný jazyk užívají. (MAREŠ, P. *Jazyky a jazyková výuka ve školství „českých korunních zemí“*. In: *Naše řeč*, ročník 83/ 2000, číslo 1. , s. 44-46.)

⁴³ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. SPN, Praha 1987, s. 165.

⁴⁴ ŘEZNÍČKOVÁ, K. *Študenti a kantoré za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 21.

radě pak byla vyhrazena legislativa týkající se obecných škol, gymnázií a univerzity, reálky, odborné a technické školy spadaly pod kompetenci sněmů zemských.⁴⁵

Novým říšským zákonem z roku 1868, který upravoval vzájemné postavení školy a církve, bylo opět nakročeno k větší sekularizaci školství. Církevní vliv byl tímto zákonem omezen pouze na výuku náboženství (církve však mohla i nadále zřizovat soukromé školy).⁴⁶

K zásadní změně v oblasti elementárního školství, které bylo do té doby opomíjené (školské reformy po roce 1848 se vztahovaly především na střední školství), došlo 14. května roku 1869, kdy byl vydán *Základní říšský školní zákon o školách obecných*, podle tehdejšího ministra kultu a vyučování v Předlitavsku Leopolda Hasnera (ve funkci 30. prosince 1867 – 1. února 1870) zvaného též *Hasnerův zákon*. Tímto zákonem byla zavedena povinná školní docházka pro děti mezi šestým až čtrnáctým rokem, což bylo významnou změnou oproti dosavadním poměrům, které stále vycházely z období po vydání *Všeobecného školního řádu* (*Allgemeine Schulordnung*) z 6. prosince 1774, který zaváděl školní docházku doporučenou, ne však ještě povinnou.⁴⁷ Nutno ovšem dodat, že díky novelizaci z roku 1883 bylo možné získat úlevy od povinné školní docházky i po roce 1869 (tato úprava se vztahovala především na chudší děti z proletariátu a venkovského obyvatelstva).⁴⁸

Zákonem byl rovněž zrušen systém triviálních⁴⁹, hlavních a normálních škol⁵⁰, zavedený tvůrcem *Všeobecného školního řádu*, Janem Ignácem Felbigerem. Namísto toho vznikly nově osmileté školy obecné, po jejichž absolvování žáci mohli pokračovat ve studiu na gymnáziu. Po měšťanské škole, která byla rovněž osmiletá (po pětiletém studiu bylo ovšem možné navázat na škole obecné) studenti zpravidla pokračovali na reálce a ti, kteří si již nemohli dovolit studovat v obvyklém denním režimu, mohli navštěvovat tzv. pokračovací školy, kde výuka probíhala ve večerních hodinách nebo v neděli.⁵¹

⁴⁵ Tamtéž, s. 22.

⁴⁶ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 165.

⁴⁷ Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 33.

⁴⁸ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 168.

⁴⁹ Triviální školy byly zřizovány v menších městech a na venkově při vesnických farách či filiálních kostelech. Na tomto typu škol měly děti získat znalost čtení, psaní a početních úkonů, vyučovalo se zde také náboženství. In: Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 33.

⁵⁰ Normální školy, zřizované v hlavních zemských městech (Praha, Brno, Opava), poskytovaly průpravu pro další studium a přechod do praxe. In: Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 33.

⁵¹ Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 38.

Průlomovým byl rovněž nově navržený systém vzdělávání pedagogů, ve kterém byly tzv. preparandy (v roce 1774 pouze 3-4 měsíční, po roce 1849 dvouleté⁵²) nahrazeny čtyřletým studiem zakončeným maturitou.⁵³ Po vykonání následné dvouleté praxe musel pedagog složit tzv. zkoušku učitelské způsobilosti, až poté se mohl stát řádným učitelem na obecné škole. Aby mohl pedagog učit na škole měšťanské, musel navíc vykonat zkoušku způsobilosti pro měšťanské školy ve vybraných odborných předmětech.⁵⁴ Systematizace učitelského vzdělání sice kladla na učitele větší nároky, odměnou jim však bylo zlepšení společenského i sociálního postavení, kterého se povedlo dosáhnout také díky zavedení pravidelného, státem vypláceného, platu pro učitele.⁵⁵

Hasnerovým zákonem byla rovněž deklarována svoboda vědy a vyučování a došlo také ke zrovnoprávnění hlavních jazyků – v českých zemích češtiny s němčinou. Náboženskou výuku sice i nadále zajišťovala církev, hlavním dozorcem byl ovšem stát.⁵⁶

Střední školství pokračovalo i po roce 1867 v duchu reformního návrhu z roku 1849. Reálky zákonem z roku 1867 získaly charakter všeobecně vzdělávacích škol a studium na nich bylo prodlouženo o jeden rok (při vnitřním členění čtyři a tři roky). Od roku 1869 bylo možné i na reálce vykonat maturitní zkoušku, do roku 1872 byla ovšem maturita nepovinná.⁵⁷

Díky rychlé konjunktuře průmyslu a zemědělství došlo také ve druhé polovině 19. století a na počátku 20. století k rozvoji odborných škol (zemědělské, kupecké, řemeslnicko-technické, agronomické aj.), které byly podporovány průmyslovými podniky.⁵⁸

Po stagnaci rozvoje českého středního školství v 70. letech, které bylo zapříčiněno i postojem ministra kultu a vyučování Karla Stremayra, došlo v 80. letech opět k jeho rozkvětu. Hlavním impulsem bylo rozdělení dosavadní Karlo-Ferdinandovy univerzity na univerzitu českou a německou (1882).⁵⁹ V 80. a 90. letech stále pokračovaly diskuze o reformách středního školství a přetrvávaly nacionální spory. Ty se rozhořely především po zásahu nového ministra vyučování Paula Gautsche, který se rozhodl řešit nadbytek absolventů středních škol redukcí středoškolské sítě, ovšem v neprospěch českých škol.⁶⁰

Diskuze o nutnosti reformovat školství vyvrcholily na počátku 20. století, kdy byla roku 1908 realizována nová reforma nesoucí název podle ministra vyučování Gustava Marcheta.

⁵² SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 166.

⁵³ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, Grada, Praha 2008, s. 97.

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 166.

⁵⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, s. 97.

⁵⁷ SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*, s. 168.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ ŘEZNÍČKOVÁ, K. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 23.

⁶⁰ Tamtéž.

Tato reforma vzbuzovala velká očekávání: „*Stojíme před reformou středního školství v této říši. Opravné snahy, které od konce devatenáctého století s obnovenou silou udeřily na bránu zpuchřelého systému v cizině i u nás, konečně mají se dočkati uskutečnění.*“⁶¹

Díky této reformě byly vedle dosavadních typů středních škol (osmitřídního gymnázia a sedmitřídni reálky) zavedeny také další dvě varianty gymnázia, tzv. reálné gymnázium a tzv. reformované reálné gymnázium.⁶²

První varianta (A) byla bližší klasickému gymnáziu, hlavním rozdílem bylo posílení přírodních věd a nahrazení řečtiny moderním (živým) jazykem, většinou francouzštinou. Druhý typ (B), tedy reformované reálné gymnázium, se více blížil reálce, se kterou se také plně shodovaly osnovy 1. - 4. ročníku (proto byl také možný plynulý přestup na reálku). Latina se zde vyučovala až od 5. ročníku, chyběla řečtina, jejíž místo zaujímal opět živý jazyk. Tento typ gymnázií se na rozdíl od prvního nového typu nevžil ihned a jeho obliba nastala až v samostatném Československu.⁶³

K dílčím změnám došlo také na stávajících typech středních škol. Na klasických gymnáziích byla redukována latina ve prospěch reálií a kulturních dějin, chemie se stala samostatným předmětem, stejně tak i dějepis (původně byl vyučován společně se zeměpisem), další změnou bylo zavedení povinného tělocviku. U reálek stále pokračoval trend přibližování gymnáziu.

Další progresi školství na několik let zmrazila 1. světová válka, kdy bylo školství (stejně jako další instituce) plně podřízeno válečným potřebám.

2.3. Školství za 1. světové války

Po vypuknutí 1. světové války školství mělo podpořit rakouské válečné úsilí a podněcovat v mládeži „*vlastenecké city, lásku k panovníkovi a myšlenku svornosti.*“⁶⁴ Tomuto cíli byly přizpůsobeny i české učebnice a čítanky, kterým bylo před revizí vyčítáno, že obsahují málo informací o osobnostech rakouských dějin, vojevůdcích a hrdinech.⁶⁵ V mládeži měla být

⁶¹ CHALUPNÝ, E. *Antika a moderní život: časová úvaha*. Praha 1908, vlastním nákladem, s. 3.

⁶² Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 33.

⁶³ KLÍMOVÁ, J. *Reforma středního školství v roce 1908*, s. 75-76. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnazijního vzdělávání*. Sborník referátů z konference konané ve dnech 24. - 25. června 1999 v Jičíně. Státní okresní archiv, Semily 2000.

⁶⁴ ŠEDIVÝ, I. *Češi, české země a velká válka 1914-1918*. Lidové noviny, Praha 2001, s. 283.

⁶⁵ KEPRTA, J. *Národní školy v českých zemích za první světové války*, s. 56. In: *Sborník vysoké školy pedagogické v Praze*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1959.

rovněž „buzena a upevňována láska a příchyllost ve vojsku“, ⁶⁶ s čímž souvisela i nová náplň výuky, kdy se starší studenti učili o střelbě, třaskavinách, opevnění a organizaci vojska.⁶⁷ Obdobou vojenského výcviku na školách byla tzv. Junobrana (Jungwehr), která nahradila tělocvik.⁶⁸

Od nového školního roku 1914/15 se školství ocitlo pod přísnou cenzurou a germanizačními tlaky. Na podporu prorakouského postoje byly vydávány i nové čítanky, naopak některé učebnice byly zakázány či upravovány (změny se týkaly především učebnic dějepisu, kde byly odstraněny pasáže o husitství a osvícenství).⁶⁹

Problémy ovšem nastaly i v praktické oblasti, protože byly pro válečné potřeby obsazovány školní budovy. „*Jak válka se prodlužovala a rostl nedostatek věcí nejpotřebnějších, tak horšila se také situace národní školy, zvláště zase v zemích slovanských. Pravidelné vyučování bylo především ztíženo a namnoze znemožněno úplně tím, že mnohé budovy školní – a to pravidelně nejlepší a nejvýstavnější – byly zabrány pro nemocnice a ubytování vojska, vojenské úřadovny a skladiště, takže školy, jejichž budovy byly takto obsazeny, po dvou i větším počtu vtěsnány do budovy jediné neb překládány namnoze do nevhodných a nehygienických místností soukromých, divadel, klášterů, kde potom následovalo vyučování střídavé neb polodenní.*“⁷⁰

Další velkou komplikací byly pak odvody učitelů⁷¹, zahájené ihned na počátku války. Mezery v učitelském sboru postupně nahradily často nekvalifikované síly, např. učitelky ručních prací, předčasní absolventi učitelských ústavů, dokonce i středoškolsí studenti.⁷²

I řady studentů však prořídly díky odvodům, které zasáhly především poslední dva ročníky středních škol. Odvedení studenti se často do školy vraceli jen na krátkou dobu, aby zde vykonali zkoušky či válečnou maturitu. Omezení výuky bylo však všeobecné - venkovští studenti byli především ke konci války uvolňováni pro práci na poli či v hospodářství, ostatní studenti se zase zapojovali do různých akcí pro podporu rakouského válečného úsilí (jednalo se například o sběr kovů, léčivých bylin, finanční sbírky aj.).⁷³

⁶⁶ Výňatky ze školní příručky Škola a světová válka, kterou v roce 1916 sestavili okresní školní inspektor Bohuslav Beneš a ředitel obecné školy Adolf Pfeiffer [online]. Dostupné z: WWW: <http://1914-1918.npmk.cz/node/84>, cit. [2015-07-11].

⁶⁷ MICHLOVÁ, M. *Byli jsme a budem aneb česká každodennost 1914-1918*. ČAS, Řitka 2013, s. 50.

⁶⁸ ŘEZNÍČKOVÁ, K. Štúdáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918, s. 29.

⁶⁹ MICHLOVÁ, M. *Byli jsme a budem aneb česká každodennost 1914-1918*, s. 50.

⁷⁰ KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, díl 1. Bohumil Janda, Praha 1929, s. 134.

⁷¹ Podle O. Kádnera narukovalo až 40% učitelů, podle časopisu *Naše doba* bylo do počátku roku 1915 mobilizováno 30-35% učitelů. In: LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M., JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě! Válečné dětství 1914-1918*. Paseka, Praha-Litomyšl 2015, s. 70.

⁷² KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, díl 1, s. 134.

⁷³ ŘEZNÍČKOVÁ, K. *Štúdáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 28.

3. Výuka dějepisu a klasických jazyků

3.1. Výuka dějepisu od 2. poloviny 19. století do roku 1918

Dějepis jakožto systematicky vyučovaný školní předmět byl zaveden až ve 2. polovině 19. století. V tomto období výuku dějepisu ovlivnily zejména filozofické, psychologické a pedagogické teorie Johanna Friedricha Herbart (1776-1841), který v novohumanistickém duchu kladl ve výuce důraz především na klasické jazyky a matematiku, dále pak myšlenky německého historika Leopolda von Rankeho (1795-1886), pod jehož vlivem se výuka dějepisu na školách ve 2. polovině 19. století soustředila hlavně na politický výklad dějin a historii dynastií.⁷⁴

Systematičnost výuky se vyznačovala především zavedením učebních plánů s hodinovými dotacemi pro jednotlivé předměty, výběr učiva byl pak vymezen rámcovými osnovami ročníků, ve kterých byl zároveň stanoven výchovný cíl daného předmětu (u dějepisu zvláště akcentován). Vyučovaná dějepisná témata měla žáky vést ke zbožnosti, mravnosti, úctě k monarchii a vlastenectví (především k rakouskému, méně již k českému).⁷⁵

V souvislosti s vypracováním osnov vznikaly i nové učebnice – žáci obecných škol se od třetí třídy seznamovali s dějinami skrze historické příběhy v čítankách. Již v padesátých letech byly na obecných a měšťanských školách hojně využívány čítanky katolického kněze, faráře a spisovatele Karla Aloise Vinařického (1803-1869), které byly zaměřeny zčásti konzervativně katolicky, zčásti národně. V sedmdesátých letech byly nejrozšířenější třídílné, pětídílné nebo osmídílné čítanky Jana Šťastného, Jana Lepaře a Josefa Sokola, které byly na přelomu 19. a 20. století nahrazeny modernějšími čítankami Jana Jursy.⁷⁶ Čítanky obsahovaly vybrané výňatky z dějin bez vnitřních souvislostí a jasné struktury – námětem textů byly například staré pověsti české, příběhy z přemyslovských a lucemburských dějin, v menšině pak byly články s antickým mytologickým námětem a světových dějin, hlavní důraz byl ovšem kladen na dějiny monarchie a příběhy o ctnostech Habsburků.⁷⁷

Od šestého do osmého ročníku na obecných a měšťanských školách se dějepis vyučoval společně se zeměpisem, přičemž časová dotace byla tři hodiny týdně. V šesté třídě se začínalo dějinami starověku, dále pak v chronologickém sledu následovaly úseky ze středověkých a novověkých dějin, které většinou končily rokem 1815.⁷⁸ Oficiální učebnicí byl *Dějepis pro*

⁷⁴ JANOVSKEJ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*. Státní pedagogické nakladatelství. Praha 1984, s. 96.

⁷⁵ Tamtéž, s. 98.

⁷⁶ Tamtéž.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ Tamtéž.

školy obecné a měšťanské od Antonína Gindelyho (1829-1892), která byla zaměřena především na politické dějiny.⁷⁹ Původně německy psané učebnice byly překládány nejen do češtiny, ale také do jazyků dalších národů monarchie a používaly se až do počátku 20. století.⁸⁰ Dále pak existovala řada dalších učebnic a příruček pro žáky i učitele, většinou se však jednalo o publikace neoficiální (tzn. neschválené ministerstvem).⁸¹

Dějepisné vyučování (spojené s výukou zeměpisu)⁸² na gymnáziích bylo rozděleno do dvou cyklů – na nižším gymnáziu začala výuka ve druhém ročníku dějinami starověku (první ročník byl věnován čistě zeměpisu), ve třetím ročníku se probírala látka středověku, ve čtvrtém ročníku pak dějiny novověku s důrazem na rakouské dějiny. Cílem na nižším gymnáziu bylo získat „*přehled o nejvýznamnějších osobách a událostech z národních dějin, především rakouských dějin, a znalost jejich chronologických souvislostí.*“⁸³ Časová dotace byla na nižším gymnáziu ve všech ročnících tři hodiny týdně.⁸⁴

Na vyšším gymnáziu se dějiny ve stejném sledu probíraly znovu, ovšem podrobněji. Žáci měli na vyšším gymnáziu získat „*přehled o událostech světových dějin v pragmatických souvislostech; podrobnější znalost historického vývoje Řeků, Římanů a vlasti.*“⁸⁵ Hlubší proniknutí do starověkých dějin měla napomoci i čtyřhodinová týdenní dotace v prvním ročníku vyššího gymnázia (v dalších ročnících byla dotace opět jen tříhodinová).⁸⁶

Od roku 1884, kdy došlo k navýšení počtu hodin dějepisu a zeměpisu, byly obecné dějiny doplněny do současnosti, poslední osmý ročník byl pak věnován syntéze dějin Rakousko-Uherska a přehledu řeckých a římských dějin. Obdobné osnovy platily i na ostatních typech střeňích škol – osnovy byly podobné na reálkách, reálných a později i reformních reálných gymnáziích.⁸⁷

Obecné dějiny byly vyučovány opět podle učebnic Antonína Gindelyho, dějiny habsburské monarchie pak podle učebnice *Děje mocnářství rakouského* Václava Vladivoje Tomka, na

⁷⁹ PARKAN, F. *Didaktika dějepisu*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Praha 2014. s. 16.

⁸⁰ Poslední dohledatelné vydání Gindelyho německé učebnice pro měšťanské školy je z roku 1904, pro nižší třídy gymnázia je z roku 1918 (*Gindelys Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen*, bearb. von Christoph Würfl. Erster Theil Alte Geschichte. Mit 42 Abb. und 2 Farbendrucktafeln. 17. unveränderter Abdruck der 16. Aufl. Wien: Tempsky 1918).

⁸¹ JANOVSKEÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 99.

⁸² K rozdělení dějepisu a zeměpisu na gymnáziích a reálkách došlo až po reformě z roku 1908. Dějepis se poté vyučoval na nižším gymnáziu od II. do IV. ročníku dvě hodiny týdně, na vyšším gymnáziu pak od V. do VIII. ročníku tři až čtyři hodiny (podle typu gymnázia). JANOVSKEÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 104

⁸³ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, s. 30.

⁸⁴ Tamtéž.

⁸⁵ Tamtéž, s. 31.

⁸⁶ Tamtéž, s. 31-32.

⁸⁷ JANOVSKEÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 99.

kteřou koncem osmdesátých let navázala učebnice *Novější dějiny Rakouska*.⁸⁸ Českými autory kvalitních středoškolských učebnic byli dále také František Kameníček a Rudolf Dvořák, jejich učebnice ovšem charakterizovala faktografická přehlednost. Mezi významné autory didaktických materiálů pak patřili např. Jan Lepař (zakladatel oborové didaktiky dějepisu) a autoři učebnic pro obecné školy Josef Sokol, Antonín Bobrovský, Antonín Svoboda, Josef Kovaříček aj.⁸⁹ Střední školy však jako celek stály na okraji zájmu speciálních didaktiků.

Vhodné německé učebnice pro střední školy jsou uvedeny v *Organizačním nástinu*. Pro vyšší gymnázium byla doporučena učebnice Wilhelma Pütze „*Grundriss der Geschichte und Geographie der alten, mittleren und neueren Zeit, für die oberen Klassen der Gymnasien*“. K tomu je uvedeno, že pokud by si studenti knihu nemohli z finančních důvodů dovolit, mohla ji eventuálně nahradit jiná učebnice téhož autora „*Grundriss der Geschichte und Geographie...für mittlere Klassen*“. Zmíněna je rovněž učebnice od Theodora Bernharda Weltera „*Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen*“.⁹⁰ Další rozšířenou učebnicí pro gymnázia byla také „*Lehrbuch der allgemeinen Geschichte*“ od Konstantina Höflera a později její druhé opravené vydání s podtitulem „*Für Untergymnasien und Mittelschulen*“, které bylo doplněno o historický atlas.⁹¹

Souhrnně lze konstatovat, že pod vlivem filozoficko-pedagogických koncepcí a působením státu byl ve druhé polovině 19. století kladen důraz především na pamětní učení často izolovaných faktů, což souviselo i s faktografickou přehledností učebnic, a žáci byli skrze dějepis vychováni k loajalitě k monarchii.⁹² I z těchto důvodů bylo na přelomu 19. a 20. století dějepisné vyučování podrobeno kritice, která se týkala jak stránky obsahové, tak i stránky didaktické. Kritizována byla zejména jednostranné pojetí dějin jakožto dějin politických, byl také vznesen požadavek na propojení dějepisu s dějinami kulturními, kdy měl dějepis napomáhat estetické výchově. Tento koncept prosazoval především profesor estetiky na pražské univerzitě Otakar Hostinský (1846-1910). Koncem 19. století se u nás začala rozvíjet také historická věda založená na kritice pramenů a prováděná bez subjektivních závěrů, kterou reprezentoval Jaroslav Goll a jeho žáci.⁹³

Začaly vycházet nové učebnice, které kladly větší důraz na kulturní dějiny a jejichž součástí byly i ilustrace výtvarných děl a historické mapky. Takovouto učebnicí byl například

⁸⁸ PARKAN, F. *Didaktika dějepisu*, s. 16.

⁸⁹ Tamtéž, s. 17.

⁹⁰ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, s. 159.

⁹¹ KEPARTOVÁ, J. *Středoškolská antika ve třetí čtvrtině 19. století*, s. 101. In: *Historica Olomucensia* 47. Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc 2014, s. 91-116.

⁹² JANOVSÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 101.

⁹³ Tamtéž, s. 103.

Všeobecný dějepis pro vyšší třídy škol střeňích od historika Františka Kameníčka, který byl Gollovým žákem, a Rudolfa Dvořáka.⁹⁴ V předválečném období pak vyšla stejnojmenná třídlíná učebnice Josefa Šusty, Františka Hýbla a Rudolfa Dvořáka, pro poslední ročníky gymnázií byla určena učebnice Josefa Pekaře *Dějiny naší říše*⁹⁵. Nové učebnice vznikaly i pro potřebu škol odborných, měšťanských a obecných. Mezi nejvýznamnější autory patřili Ladislav Horák a Eduard Štorch, kteří kritizovali memorování faktografie a kladli důraz na samostatné myšlení, názornost, učení pojmů skrze konkrétní situace a příklady. Na počátku 20. století patřili mezi významné autory učebnic například Jan Zelený, Josef Horčíčka, Karel Čondl, František Šujan, Alois Till aj. Většina těchto autorů se věnovala tvorbě učebnic i po válce, v nově vzniklém československém státu.⁹⁶

Během války byly pokusy o reformy dějepisného vyučování pozastaveny a dějepis měl sloužit především k posilování rakouského vlastenectví. Na mnoha školách se dějepis vyučoval opět v německém jazyce, platil zákaz používání českých dějepisných učebnic a dalších pomůcek podporujících české vlastenectví. Dějepis se tak stal na přechodnou dobu ideologickým nástrojem státu a jeho obsah byl redukován na vojenskou a rakouskou vlasteneckou tematiku.⁹⁷

3.2. Výuka klasických jazyků od 2. poloviny 19. století do roku 1918

Na klasické jazyky, tedy latinu a řečtinu, byl v průběhu 19. století kladen velký důraz⁹⁸ a bylo jim vyhrazeno cca 40% z vyučovací doby, zároveň ale jejich výuka vzbuzovala bouřlivé diskuze. Negativní hlasy zaznívaly z několika okruhů. Pro církevní katolické kruhy bylo humanistické vzdělání, jehož těžiště spočívalo právě ve výuce klasických jazyků, nekřesťanské a necírkevní, přičemž proti pohanské humanitě byla vyzdvihována humanita křesťanská. Další skupina odpůrců se opírala o aspekty nacionálně-politické a upozorňovala, že výuka klasických jazyků nekoresponduje s potřebami národní české společnosti a nevede k vlastenecké výchově. Třetí skupinou byli tzv. realisté, tedy zastánci exaktních disciplín, ale také moderních jazyků. Přírodovědci, matematici, filozofové a technici protestovali především proti privilegovanému postavení klasických jazyků ve školském systému -

⁹⁴ Tamtéž.

⁹⁵ Po válce v roce 1921 byla tato učebnice přepracována a vydána pod názvem *Dějiny československé*. In: JANOVSKEÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 104.

⁹⁶ PARKAN, F. *Didaktika dějepisu*, s. 19.

⁹⁷ JANOVSKEÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 105.

⁹⁸ Od středověku až do poloviny 19. století byla latina v západní a střední Evropě pokládána za hlavní předmět vyššího vzdělání. Na školách se mluvilo pokud možno latinsky, na univerzitě se latinsky přednášelo. Přestože novohumanismus více vyzdvihoval řečtinu, ve škole převažovala latina; působil tu vliv katolické církve i tradice latiny jako vědeckého jazyka. In: SVOBODA, K. *Antika a česká vzdělanost od obrození do první války světové*. Československá akademie věd. Praha 1957, s. 7.

argumentovali především tím, že klasické jazyky přináší pouze formální vzdělání, jsou vyučovány na úkor jiných praktičtějších předmětů (např. přírodních věd a matematiky), dále pak upozorňovali, že základem vzdělání by měla být současná kultura, nikoliv kultura antická.⁹⁹

Hlavní oporu měla výuka klasických jazyků ve vládních kruzích, jelikož klasické jazyky byly vnímány jako kulturně jednotící faktor, který může pomoci překlenout rozdíly v mnohonárodnostní říši.¹⁰⁰

Soužití různých národností nebylo ani v rámci školství jednoduché a národnostní otázka byla citlivě vnímána i studenty, což ilustruje i vzpomínka budoucího prvního československého prezidenta T. G. Masaryka z doby jeho brněnských studií: „*My jsme byli na škole Češi a Němci pohromadě, a to se ví, že jsme se hádali a přeli o výbornosti našich národů. My, Češi, jsme byli starší, protože jsme se rok – dva museli olámat v němčině, já jsem byl starší tím, že jsem byl na reálce a na řemesle. V pranicích chlapeckých, neškodných – jsme Němcům obyčejně natloukli.*“¹⁰¹ Problémy pramenící z národnostní odlišnosti vznikaly někdy i během výuky: „*V kvintě jsme dostali na latinu a řečtinu profesora, jmenoval se Vendelín Förster, později slavený romanista, to byl teprve tvrdý Germán; tož ten vyslovoval řečtinu po německu a chtěl, abychom to dělali také; tedy například Cojs místo Zeus, pajthan místo pejthen, jak jsme to vyslovovali před ním. Jemu natruc jsem začal vyslovovat latinu po česku; ještě si vzpomínám, jak jsem četl v Liviovi „Haňibal eňim“ a tak. To se rozumí, Förster se rozzuřil, ale já mu řekl: „Pane profesore, vy jste Němec a vyslovujete latinu a řečtinu po německu; já jsem Čech a vyslovuji po česku.“ A na tom jsem zůstal, i když si mě zavolal ředitel ad audiendum verbum.*“¹⁰²

Klasické jazyky byly posíleny i tím, že se po Bonitz-Exnerově reformě školský systém opíral o pruský model, v němž hrály klasické jazyky významnou roli. Kladný vztah ke klasické filologii měl také tehdejší ministr kultu a vyučování Leo Thun, který v klasických jazycích viděl protiváhu k zmaterializovanému životnímu stylu podnikajících měšťanů, dále pak vnímal tyto jazyky jako uchovatele vysoké kultury a klíč k pochopení mateřských jazyků.¹⁰³

⁹⁹ SVATOŠ, M. *Postavení a funkce klasických jazyků ve všeobecném vzdělání v habsburské monarchii 19. století*, s. 150. In: *Documenta pragensia XI*. Archiv hlavního města Prahy – Ústav dějin Univerzity Karlovy, Praha 1993.

¹⁰⁰ ŘEZNÍČKOVÁ, K. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*, s. 55.

¹⁰¹ ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. Československý spisovatel, Praha 1990, s. 44.

¹⁰² Tamtéž, s. 45.

¹⁰³ SVATOŠ, M. *Postavení a funkce klasických jazyků ve všeobecném vzdělání v habsburské monarchii 19. století*, s. 148. In: *Documenta pragensia XI*. Archiv hlavního města Prahy – Ústav dějin Univerzity Karlovy, Praha 1993.

Dle *Nástinu organizace gymnázií a reálék v Rakousku* byla na nižším gymnáziu důležitá především gramatická znalost latiny a překlad snazších latinských spisovatelů. Latina byla vyučována v prvním ročníku osm hodin týdně, ve druhém ročníku šest hodin týdně, ve třetím pět hodin týdně a ve čtvrtém opět šest hodin týdně.¹⁰⁴ Kromě slohových prací, memorování gramatických pravidel a překládání, byla součástí výuky klasických jazyků také četba, která tvořila významnou součást filologické výuky. Ve třetím ročníku byl doporučen Cornelius Nepos, ve čtvrtém ročníku pak Caesarovy *Zápisky o válce galské*.¹⁰⁵

Na vyšším gymnáziu bylo podle osnov cílem nabýt znalost římské literatury a získání citu pro stylistiku latiny a tím i krásu této řeči vůbec.¹⁰⁶ Latina byla vyučována v prvních dvou ročnících šest hodin týdně, v dalších dvou letech bylo latině věnováno pouze pět hodin.¹⁰⁷

Také zde hrála četba významnou roli. „Četba musí dvojího dosahovati, aby působila ku vzdělání: má se zakládati na přesném jazykovém porozumění tomu, co se čte; má vésti k osvojení myšlenkového obsahu i k pochopení umělecké formy. – Jazykové porozumění jest nutnou podmínkou tohoto osvojení a pochopení.“¹⁰⁸ Gramatika, na kterou se soustředila výuka na nižším gymnáziu, měla být ovšem prostředkem, nikoliv cílem četby na vyšším gymnáziu: „...gramatické pojednávání není cílem těchto studií a znamenalo by zneužívati četby, kdyby měla sloužiti výhradně nebo obzvláště k nacvičení gramatických pravidel a pouček.“¹⁰⁹

V rámci četby se začínalo v prvním ročníku Liviem (povinnou pasáží byl boj plebejů s patriciji a boj Říma proti Hannibalovi), dále byly doporučeny části Ovidiových *Proměn*. Ve druhém ročníku se měli skrze díla tehdejších autorů (např. Caesarovy *Zápisky o válce občanské*), studenti seznámit s tématem pádu Římské republiky a nástupem císařství, dále byl doporučen volný výběr z Ciceronových dopisů, jako zástupce básnictví byl zvolen výběr z Vergiliových *Písní pastýřských* a *Zpěvů rolnických*, studenti začali také s četbou eposu *Aeneis*. Ve třetím ročníku se četly Ciceronovy projevy a pokračovalo se s četbou *Aeneidy*. Ve čtvrtém ročníku se četl především Tacitus, poezii reprezentoval v posledním ročníku Horatius.¹¹⁰

¹⁰⁴ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, s. 22.

¹⁰⁵ Tamtéž, s. 24.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Tamtéž.

¹⁰⁸ ŠETELÍK, A. *Sbírka normálí platných pro české školy střední*. Ústřední spolek českých profesorů v Praze, Praha 1902, s. 373.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 373.

¹¹⁰ *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, s. 26.

Řečtině se na nižším gymnáziu mělo vyučovat ve třetím ročníku pět hodin týdně, další rok čtyři hodiny týdně. Náplň výuky byla především morfologie a syntax.¹¹¹ Na vyšším gymnáziu, kde byla řečtina vyučována v prvním a druhém ročníku čtyři hodiny týdně, ve třetím pět a čtvrtém šest hodin týdně, byl opět podobně jako u latiny kladen důraz na znalost řeckých autorů – v prvním ročníku se začínalo Homérovou Íliadou, ve druhém ročníku následovala četba Hérodota (stěžejní byl přehled řecko-perských válek), ve třetím ročníku se studenti seznámili s tragédiemi Sofokla a řečmi Démosthéna, ve čtvrtém ročníku se četla Platónova *Obrana Sókratova* a známé dialogy Pythagora, Gorgia nebo Phaedona, druhé pololetí bylo věnováno opět Sofoklovi.¹¹²

Z *Nástinu* vycházely i osnovy vydané roku 1884 - cíl i náplň výuky latiny a řetiny byla tedy velmi podobná jako v polovině 19. století. Latina se vyučovala od I.-VIII. ročníku 50 hodin¹¹³, řečtina od III.-VIII. ročníku 28 hodin a ani seznam doporučené četby se příliš nezměnil. Důraz byl kladen na správnou výslovnost a pravopis, dbát se mělo na obsah i tvar díla, důležitá byla domácí příprava žáků, kdy pracovali se slovníkem a mluvnicí, později měli již překládat bez přípravy a školní četba měla být doplněna dobrovolnou četbou domácí.¹¹⁴ Bez větších zásahů byly tyto osnovy znovu vydány roku 1900 a znovu roku 1909.

S přelomem století nabývaly na významu kulturní dějiny, což zohlednily i nové osnovy – došlo k rozšíření četby a především četba římských autorů měla vést k porozumění římskému kulturnímu životu.¹¹⁵ Více akcentovány měly být také reálie, důležité bylo také zohlednění dějepisného hlediska a názornost vyučování klasických jazyků.¹¹⁶ Jednalo se o velký posun, protože přestože i dříve antika prostupovala několika předměty - kromě dějepisu a klasických jazyků se studenti mohli s antikou setkat i v hodinách českého či německého jazyka - neměli studenti možnost poznat antiku jako živý organismus.¹¹⁷

Poměry ve školství, zejména privilegované postavení klasických jazyků, před reformou v roce 1908 kritizoval například Dr. Emanuel Chalupný, který ve svém díle *Antika a moderní život* boří mýtus idylické antiky. Zabývá se zde otázkou objektivního přínosu antiky pro současnost, dále její „dokonalostí“ - tedy tím, zda obraz antiky líčený tehdejšími (antickými) i některými současnými autory odpovídá realitě, a soustředí se také na problematiku

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, s. 27-28.

¹¹³ Součet týdenní dotace ve všech ročnících.

¹¹⁴ SVOBODA, K. *Antika a česká vzdělanost od obrození do první války světové*, s. 281.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 281.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 282.

¹¹⁷ KEPARTOVÁ, J. *Středoškolská antika ve třetí čtvrtině 19. století*, s. 111. In: *Historica Olomucensia* 47, Univerzita Palackého v Olomouci 2014.

náboženskou. Chalupný v úvodu svého díla poukazuje na reciprocitu jednotlivých předmětů a dochází k závěru, že výuka klasických jazyků musí být logicky a nutně redukována. „*Má-li dnes z 240 týdenních hodin gymnasiálních latina sama 50, řečtina 28 hodin, připadá-li vedle toho na starořecký a římský dějepis ještě asi 7 hodin, v celku tedy na antiku více nežli třetina celé vyučovací doby; je-li všechna ostatní historie, jazyk mateřský i jazyk moderní se svými literaturami, matematika, fysika, chemie, logika, psychologie – to vše směřováno pouze do ostatních dvou třetin; je-li dále nepochybně, že dnešní střední škola nepodává celou řadu znalostí modernímu inteligentovi nutných, a současně je-li se stanoviska zdravotního za nutno uznáváno, počet učebních hodin omezit, nikoli zvyšovat: plyne samozřejmě, s železnou nutností závěr, že čas, věnovaný dosud latině a řečtině, musí býti zkrácen na míru přiměřenou.*“¹¹⁸

Proti kritice Chalupného v *Moderní revui* vystoupil básník a kritik Miloš Marten, klasického gymnázia se také několikrát zastal Ferdinand Peroutka. Většinová společnost ovšem na klasická gymnázia pohlížela také spíše negativně a ani Marchetovou reformou (1908), po které vznikla i gymnázia bez řečtiny¹¹⁹, nebyly kritické hlasy umlčeny a odpůrci výsadního postavení klasických jazyků plně uspokojeni.¹²⁰ Boj proti starým jazykům pokračoval dále a nové naděje na změnu nejen v oblasti výuky klasických jazyků, ale školství celkově, skýtal až konec první světové války a vznik samostatného Československa. Touha po těchto změnách byla patrna již koncem války: „*Ať toužebný mír brzy či později zavítá, ať přinese radostná překvapení nebo zklamání, tolik je pro nás jisto, že bude hranicí dělicí školu starou od nové. Nastane nové období výchovy a školství bude měněno, opravováno, aby výchova lidová přiměřena byla požadavkům nové doby.*“¹²¹

4. Školství za 1. republiky

Konec války a vznik samostatného československého státu s sebou přinesl možnost, ba přímo nutnou potřebu provedení změn, které se týkaly všech oblastí, tedy i školství. Reformy ovšem vyžadovaly delší plánování. Nový stát se navíc bezprostředně po svém vzniku potýkal s mnohem vážnějšími problémy, které přímo ohrožovaly jeho existenci. Šlo především o

¹¹⁸ CHALUPNÝ, E. *Antika a moderní život: časová úvaha*. Praha 1908, vlastním nákladem, s. 3-4.

¹¹⁹ Po tzv. Marchetově reformě (1908) vznikly dvě nové varianty gymnázia. Na tzv. reálném gymnáziu se latině vyučovalo (v součtu hodin týdně ve všech ročnících) 45 hodin a řečtina byla nahrazena moderním (živým) jazykem, většinou francouzštinou. Na tzv. reálném reformovaném gymnáziu byly první čtyři ročníky shodné s reálkou, ve vyšších ročnících se vyučovalo latině 30 hodin. In: SVOBODA, K. *Antika a česká vzdělanost od obrození do první války světové*, s. 281.

¹²⁰ SVOBODA, K. *Antika a česká vzdělanost od obrození do první války světové*, s. 331.

¹²¹ *Věstník Zemského ústředního spolku jednot učitelských v Království českém*. Ročník III. / 1916-17, rozmezí čísel: 1-52. Zemský ústřední spolek jednot učitelských v Království českém, Praha 1916-1917, s. 49.

řešení problémů v oblastech, které byly obydleny národnostními menšinami – Němci, Poláci a Maďary, přičemž stát bezprostředně ohrožovaly především iredentistické snahy německé.¹²²

Nebezpečí právního vakua a získání času pro plánování nových zákonů zajistila tzv. recepční norma, kterou Československo převzalo právní systém Rakousko-Uherska¹²³; první revoluční zákon z 28. října 1918 ve druhém a třetím článku stanovil, že všechny dosavadní zemské a říšské zákony zůstávají prozatím v platnosti a také všechny úřady jsou zatím podřízeny těmto zákonům.¹²⁴ Podle tohoto nařízení se tedy i školy v zemích bývalé Koruny české s připojeným Vitorazskem, Valtickem a Hlučínskem opíraly o základní říšský zákon z roku 1869 novelizovaný v roce 1883 (na Slovensku o zákon z roku 1868 novelizovaný roku 1876).¹²⁵

Československá republika ovšem zdědila vzdělávací systém zaniklé monarchie, který byl silně poznamenaný rozdílnou úrovní školství v českých zemích, na Slovensku a Podkarpatské Rusi.¹²⁶ Hlavním cílem tedy bylo vyrovnat stav školství na celém území republiky, dále pak také zvýšit počet škol, posílit úlohu státu nad školstvím a omezit vliv církve, školství také zmodernizovat (zejména po stránce obsahové) a připravit pedagogy na vysokých školách odborně i pedagogicky.¹²⁷ Důvodem ke zvyšování počtu škol bylo také to, že německých škol bylo v poměru k počtu obyvatel více než českých, navíc měly většinou lepší ekonomické zázemí. Nový stát si vzal za úkol zjednat v této věci nápravu. Cílem byla pročeská přestavba školského systému, která by však zároveň nebyla protiněmecká.¹²⁸ Jedinou výjimku tvořilo menšinové školství, kdy stát výrazně podporoval české menšinové školy v pohraničí s cílem narušit dosavadní monopol německé většiny.¹²⁹

¹²² Již 29. října 1918 němečtí poslanci ze severních a západních Čech proklamovali vznik autonomní provincie „Deutschböhmen“ s centrem v Liberci, která měla být připojena k Rakousku. Záhy vystoupili se stejným požadavkem zástupci Němců ze severní Moravy a Slezska, kteří vyhlásili provincii „Sudetenland“ se sídlem v Opavě, dále vznikly tzv. župy na Znojemsku „Deutschsüdmähren“, na Šumavě „Böhmerwaldgau“. In: PICHLÍK, K.; KLÍPA, B.; ZABLOUDILOVÁ, J. *Českoslovenští legionáři (1914-1920)*. Mladá fronta 1996, s. 213.

¹²³ MORKEŠ, F. *Gymnázia v letech předmnichovské republiky*, s. 81. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnaziálního vzdělávání*. Sborník referátů z konference konané ve dnech 24. – 25. června 1999 v Jičíně.

¹²⁴ Z Českého ráje a Podkrkonoší. Supplementum 5. Semily 2000, s. 80-93.

¹²⁵ Zákon ze dne 28. října 1918 o zřízení samostatného státu československého. In: *Dokumenty československé zahraniční politiky. Vznik Československa 1918. Ústav mezinárodních vztahů*, Praha 1994, s. 332.

¹²⁶ KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl. Bohumil Janda. Praha 1931, s. 16-17.

¹²⁷ Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 43.

¹²⁸ VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Masarykova univerzita v Brně. Brno 1992, s. 71.

¹²⁹ KÁRNÍK, Z. *České země v éře první republiky (1918-1938)*, 1. díl. Libri. Praha 2003, s. 187-188.

¹³⁰ To bylo umožněno i díky tzv. menšinovému školskému zákonu z dubna roku 1919 (přijátého bez podpory německých poslanců), který zaručoval možnost vzdělávání každé národnosti ČSR v rodném jazyce, což vedlo k zakládání českých škol pro českou menšinu žijící v oblastech osídlených především Němci a rušení některých německých škol, které byly po založení českých škol nadbytečné. In: KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, s. 200.

Výraznější změny bylo nutné provést na Slovensku, kde musela být po válce struktura školství prakticky nově budována. Bylo nutné vypořádat se s důsledky maďarizace i s velkým nedostatkem potřebně kvalifikovaných učitelů. V posledním předválečném roce existovaly na Slovensku pouze maďarské střední školy. Již od školního roku 1918/19 ovšem začalo fungovat 17 slovenských středních škol a jejich počet se rychle zvyšoval (v listopadu 1919 fungovalo již 31 slovenských středních škol).¹³⁰

Ještě horší poměry ovšem panovaly na Podkarpatské Rusi, kde v některých oblastech byli obyvatelé dokonce úplně negramotní, školní budovy a třídy byly často ve špatném stavu a také k osvobození od školní docházky se přistupovalo velmi benevolentně.¹³¹

Na Podkarpatské Rusi existovalo 517 obecných škol, na kterých byla povinným vyučovacím jazykem maďarština¹³², také střední školství bylo (stejně jako na Slovensku) pouze maďarské. Díky zásahu pražské vlády se podařilo situaci během dvanácti let radikálně zlepšit. Bylo vybudováno 433 škol s rusínským vyučovacím jazykem, dále pak také 160 škol československých (110 škol zůstalo maďarských, 61 německých, 4 rumunské a 4 hebrejské).¹³³

Ve 20. letech se vedly bouřlivé diskuze o reformě a modernizaci školství, které v tomto období ovlivnily především názory docenta pedagogiky na Karlově Univerzitě Václava Příhody (1889-1979), stoupence amerického behaviorismu, který upozorňoval, že školský systém neodpovídá demokratické podstatě státu, protože se často o budoucnosti žáka rozhoduje na základě finanční a sociální situace rodiny, a ne podle jeho individuálních vloh. Příhoda také prosazoval, aby žáci mohli měnit typ škol podle aktuálního stupně vývoje, jelikož osobnost žáka prochází ve věku jedenácti let mnohými změnami, a proto ani školní výsledky, kterých v tomto období dosahuje, nemusí být konečné a trvalé. Sám navrhoval vytvoření jednotné, vnitřně diferenciované devítileté základní školy, která by spojovala měšťanskou a nižší střední školu, kde by byl individuální rozvoj žáka zajištěn rozlišením na druhém stupni na měšťanskou, reálnou a gymnaziální větev, individuálním přístupem a možností výběru volitelných předmětů.¹³⁴

Do diskuze ohledně školských reforem byli zapojeni nejen odborníci z různých oblastí, ale také veřejnost a samotní učitelé. „*Učitelstvo české bylo si zároveň vědomo, že nestačí jen*

¹³⁰ VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, s. 73.

¹³¹ KÁRNÍK, Z. *České země v éře první republiky (1918-1938)*, 2. díl. Libri, Praha 2002, s. 247.

¹³² Rusínsky bylo možné vyučovat pouze vybrané předměty na několika konfesijních školách.

¹³³ KÁRNÍK, Z. *České země v éře první republiky (1918-1938)*, 2. díl, s. 247.

¹³⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, s. 203.

teoretické úvahy reformní, nýbrž že je třeba návrhy ty také prakticky zkoušet po stránce jejich účelnosti a životnosti“¹³⁵, proto byly po dlouhých diskuzích kromě tradičních základních škol (obecných a měšťanských/občanských) od 1. září 1929 zavedeny i tzv. pokusné a reformní školy. Ty měly do roku 1932/33 shromažďovat a analyzovat výsledky reformní činnosti a až na základě tohoto pozorování by byly později přistoupeno k hlubší reformě.¹³⁶

Mezi tyto školy, které braly na zřetel modernizaci obsahu i metod výuky a vycházely z ideje činné a pracovní školy, patřily v Čechách např. Dům dětí v Krnsku, Pokusná škola novoměstská Františka Mužíka, Volná škola práce na Kladně, na Moravě pokusné školy vznikly například v Brně, Zlíně a v Otrokovicích – Bat'ově.¹³⁷

Tyto reformní přístupy byly ovšem ve výrazné menšině a většina škol žila víceméně stále z období předchozího. Tuto neměnnost, ale také její možnou příčinu, komentuje Dr. Otokar Kádner ve své publikaci *Vývoj a dnešní soustava školství* z roku 1931 takto: „Kvantitativně na venek sice školství naše zmohutnělo a vzrostlo, ale ve vnitřní úpravě změnilo se dosud pramálo, takže dnešní naše národní (a de facto i střední) škola je vlastně stále ona stará škola rakouská se všemi svými světly i stíny; omluvou jistou může býti faktum, ostatně potěšitelné, že škola naše již před válkou stála rozhodně na stupni vysokém a že se její práce osvědčila právě za války přes to, že byla řízena nepřátelským ústředím vídeňským.“¹³⁸

K uskutečnění školské reformy na základě pozorování pokusných škol nakonec nedošlo – hlavním důvodem byla hospodářská krize, kdy se pokusné školy potýkaly s finanční tísni, dále pak vyostřující se politická situace ve 30. letech, která reformní snahy odsunula do pozadí.¹³⁹

Prvorepublikové školství bylo modifikováno pouze několika novelami a vyhláškami a jediným významnějším dokumentem, na základě kterého byly provedeny ve školství hlubší změny, byl tzv. malý školský zákon z roku 1922.¹⁴⁰

Poválečné problémy měly být řešeny centralizací školské oblasti, které napomáhalo i postátňování škol. Posilování role státu v oblasti školství vedlo také k dílčím opatřením, která se týkala i vymezení vlivu církve v oblasti školství.¹⁴¹ Náboženství mělo být vyučováno dvě

¹³⁵ KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, s. 12.

¹³⁶ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, s. 205.

¹³⁷ Odkaz J. A. Komenského. *Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 43.

¹³⁸ KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, s. 8-9.

¹³⁹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*, s. 205.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 198.

¹⁴¹ Již ministerský výnos z listopadu 1918 vyhlášoval, že náboženské úkony nejsou součástí výuky a účast nebo neúčast na nich nemá vliv na známku z mravů ani náboženství. In: VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, s. 74.

hodiny týdně a žáci bez vyznání (či s vyznáním státem neschváleným) se této výuky nemuseli účastnit vůbec. (§ 3, čl. 2., 5.) Na Slovensku mělo také dojít k prodloužení povinné školní docházky na osm let¹⁴², definitivně mělo toto nařízení platit od školního roku 1927/8. (§12, čl. 1. a 2.). Postupně měl být také snižován počet žáků ve třídách.¹⁴³

Zákon také stanovil, že na občanských školách, což bylo nové označení pro školy měšťanské, s jiným vyučovacím jazykem než československým, má být poskytnuta příležitost se tomuto jazyku naučit. Rozhodnutím ministerstva mohlo být vyučování československému jazyku školám uloženo jako povinné (§ 2, čl. 2.).¹⁴⁴ Československý jazyk¹⁴⁵ bylo doporučeno zavést jako nepovinný předmět (nebyl-li již jazykem vyučovacím) také na školách obecných (§1, čl. 2.) Zákon zajišťoval také možnost zřizovat nejen čistě chlapecké a dívčí, ale také smíšené školy. (§ 9).¹⁴⁶

Tzv. malý školský zákon upravoval i vnitřní **systém obecných škol** co do vyučovaných předmětů. Mezi povinné předměty patřilo nyní náboženství (s výjimkou § 3, čl. 2., 5.), nově zavedená občanská nauka a výchova, čtení a psaní, vyučovací jazyk, počty, přírodopis, přírodopis (spojená fyzika a chemie), zeměpis a dějepis, kreslení, zpěv, ruční práce a tělocvik, popřípadě mohla být zařazena i nauka o domácím hospodářství (§1, čl. 1).¹⁴⁷ Během 20. let byly postupně vydávány také nové osnovy pro jednotlivé předměty.¹⁴⁸

Na **občanských/měšťanských** školách patřilo mezi povinné předměty rovněž náboženství (s výjimkou § 3, čl. 2., 5.), občanská nauka a výchova, jazyk vyučovací s naukou o písemnostech, zeměpis a dějepis, přírodopis a přírodopis, dále počty s jednoduchým účetnictvím, měřičství a rýsování, kreslení, krasopis, zpěv ruční práce a tělesná výchova a bylo rovněž možné zavést nauku o domácím hospodářství (§ 2, čl. 1).¹⁴⁹

¹⁴² Na Podkarpatské Rusi zůstala zatím povinná školní docházka podle starého uherského pro obecnou školu šestiletá. In: KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, s. 28.

¹⁴³ Ve školních letech 1922/3 až 1926/7 měl být maximální počet dětí v jedné třídě na obecné škole 80, mezi lety 1927/28 až 1931/32 byl maximální počet žáků na školách jednotřídních stanoven na 65, na ostatních školách na 70. Od školního roku 1932/33 měl být tento počet ještě snížen – jednotřídní školy mělo navštěvovat maximálně 50 žáků, ostatní obecné školy 60 žáků - tento počet platil i pro občanské školy (§ 5, čl. 1; § 6). In: *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*, ročník 1922, č. 80, 21. 8. 1922. Státní tiskárna v Praze. Praha 1922.

¹⁴⁴ *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*, ročník 1922, č. 80, 21. 8. 1922. Státní tiskárna v Praze. Praha 1922.

¹⁴⁵ Jazyk československý byl úředním jazykem Československa v letech 1920 až 1948 (zaveden zákonem č. 122/1920 Sb.), přičemž v českých zemích českoslovenštinu představovala čeština, na Slovensku slovenština.

¹⁴⁶ Již od roku 1919 byla na měšťanských školách rozšířena koedukace tak, že bylo dovoleno přijímat i více dívek než byla jedna třetina všech žáků, jen v měřičství a rýsování, tělocvik a ručních pracích měla výuka probíhat odděleně. In: KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, s. 44.

¹⁴⁷ *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*, ročník 1922, č. 80, 21. 8. 1922.

¹⁴⁸ Roku 1923 a 1926 byly vydány osnovy pro občanskou nauku a výchovu, roku 1924 pro ruční práce a nauku o domácím hospodářství a tělesnou výchovu. Zároveň byly připravovány nové osnovy pro všechny předměty, jejichž předběžná forma vznikla roku 1927, tiskem pak vyšly o tři roky později. In: KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, s. 22-23.

¹⁴⁹ *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*, ročník 1922, č. 80, 21. 8. 1922.

Nadále fungovaly i **školy pokračovací**, rozdělené na všeobecné (zpravidla dvouleté) a odborné (zpravidla tříleté). Od roku 1929 měly být z odborných školy i na venkově a byly vydány také nové osnovy pro lidové dívčí školy pokračovací.¹⁵⁰

Největší počet reformních návrhů se tradičně týkal **středních škol**, především gymnázií, která otvírala vstup na vysokou školu. Gymnázia se v Československu i nadále dělila na klasická, reálná a reformní reálná; změnil se jen poměr a obliba jednotlivých typů – výrazná byla především proměna mnoha klasických gymnázií v gymnázia reálná, která se jevila jako praktičtější. Zároveň poklesl také zájem o dříve velmi oblíbené reálky, což vyvolalo diskuzi o přidání osmého ročníku.¹⁵¹

I nadále se školství opíralo o historické legislativní dokumenty, především o *Nástin organizace gymnázií a reálek v Rakousku* z roku 1849 a na něj navazující úpravy a zemské zákony. Nový, mnoho let diskutovaný a připravovaný zákon o organizaci a všeobecně vzdělávacího středního školství do definitivní podoby nedospěl, přestože již během první světové války vzniklo několik konkrétních návrhů, a debaty, v jejichž centru stála otázka délky studia, společného základu v nižších třídách, postavení latiny a podoby maturitní zkoušky, se dále vedly v celém předmnichovském období.¹⁵²

Legislativně byla pro gymnázia nová pouze unifikace veškerého středního školství z roku 1919 a úprava z roku 1923, která zaváděla československý jazyk jako povinný na středních školách s jiným než československým vyučovacím jazykem, němčina se zároveň stala povinným předmětem na středních školách s československým vyučovacím jazykem.¹⁵³ Další dílčí změny v poválečném období se dále dotýkaly především úprav hodinových dotací předmětů na jednotlivých typech škol - společným jmenovatelem byla redukce náboženství.

Středoškolské učitelé potřebovali k výkonu své práce vysokoškolský diplom, po jehož získání se navíc ještě museli přihlásit ke zkoušce učitelské způsobilosti. Přestože byla příprava na povolání středoškolského profesora náročná, nových zájemců stále přibývalo. Hlavním důvodem byla nejen prestiž tohoto povolání, ale také fakt, že skýtalo poměrně dobré materiální zabezpečení.¹⁵⁴

¹⁵⁰ KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl, s. 51.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 85.

¹⁵² MORKEŠ, F. *Gymnázia v letech předmnichovské republiky*, s. 81. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnaziálního vzdělávání*. Sborník referátů z konference konané ve dnech 24. – 25. června 1999 v Jičíně.

¹⁵³ Tamtéž.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 86.

Vedle gymnázií zažilo za první republiky velký rozmach také **odborné školství**, zahrnující celou škálu vzdělávacích zařízení. Střední školy navíc nyní bez omezení přijímaly i dívky.¹⁵⁵

Změny se dotkly i **terciárního školství**. Významné bylo především založení nových univerzit - Masarykovy v Brně (založena zákonem z 28. ledna 1919) a Komenského v Bratislavě (založena zákonem z 27. července 1919). Zákonem z 19. února 1920 (označovaným jako Lex Mareš) bylo také změněno vzájemné postavení pražských univerzit. Za dědičku historické pražské univerzity byla prohlášena česká část, označována jako Univerzita Karlova.¹⁵⁶

4.1. Výuka dějepisu za 1. republiky

Výuka dějepisu, přestože jako celek i nadále vycházela z předválečné koncepce, byla po vzniku samostatné republiky formována několika novými trendy – šlo především o posun k dějinám národním a novějším, větší důraz měl být také kladen na kulturní dějiny.¹⁵⁷

Změny byly patrné již v osnovách z roku 1919. V rámci „odrakouštění“ měla být vyzdvížena významná témata naší historie (především husitství a česká reformace), rakouské a německé dějiny měly být naopak omezeny.¹⁵⁸ Tyto první osnovy prošly několika úpravami, nové začaly vznikat až na počátku 30. let. V těchto osnovách byly již zohledněny rozdílné potřeby a zájmy studentů různých vyučovacích jazyků a zemí Československa, vynechána byla také pasáž o redukci německých a rakouských dějin (požadavek omezení se týkal pouze válečných dějin).¹⁵⁹

Na obecných školách se začínalo s výukou dějepisu od třetího ročníku v rámci vlastivědy¹⁶⁰, od šestého do osmého ročníku byl pak již společně se zeměpisem vyučován

¹⁵⁵ Dívky do té doby mohly na chlapeckých středních školách působit pouze jako privatistky, které ve vyučovacích hodinách pouze hospitovaly a nemohly se výuky účastnit aktivně. In: VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, s. 87.

¹⁵⁶ *Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě*. Malý katalog expozice o dějinách školství, s. 44.

¹⁵⁷ Akcentace kulturních dějin vycházela ze všeobecného požadavku, který potvrdila i anketa ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919. Zde na otázku, zda se mají politické dějiny omezit ve prospěch dějin kulturních, odpověděla většina respondentů kladně (z 314 respondentů se proti vyslovilo jen 24), přičemž nejčastějším požadavkem bylo omezení detailního líčení válek a bitev, stejně tak i mírových jednání, která neměla dlouhou platnost. Větší pozornost měla být naopak věnována kultuře starověkých Řeků a Římanů. In: *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*. Státní nakladatelství. Praha 1922, s. 77.

¹⁵⁸ JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Masarykova univerzita v Brně. Brno 2004, s. 30.

¹⁵⁹ NĚMEC, M. *Škola mezi národem a státem. Dějepis na středních školách v meziválečném Československu*, s. 51. In: *Historia scholastica I. Dějiny ve škole, škola v dějinách*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze. Praha, 2010.

¹⁶⁰ Vlastivěda byla na obecných školách zavedena na obecných školách roku 1915 jako společný předmět pro dějepis, zeměpis a přírodovědu. V rámci vlastivědy se žáci seznamovali s regionálními dějinami, vybranými

chronologicky ve třech hodinách týdně.¹⁶¹ Cílem dějepisu na obecné škole neměla být pouze znalost dějinných událostí, letopočtů a osobností, ale také „*občanská a mravní výchova žactva v zdravém duchu demokratickém a republikánském.*“¹⁶²

Pěstování vlastenectví, demokratických a humanistických myšlenek, morálky a estetického cítění, byl vyzdvihován i v osnovách pro měšťanské školy. Dějepis měl „*probouzeti lásku k rodné zemi a oddanost k vlastnímu národu a československému státu; vésti k porozumění životu vlastního národa i národů cizích a k vědomí důležitosti lidské práce; osvětlovati politický a kulturní vývoj lidstva a postavení vlastního národa v něm; vésti k vědomí jednoty všeho lidstva a buditi smysl pro pokrok a mír; buditi porozumění pro památky umělecké a historické a jejich ochranu.*“¹⁶³

Kromě úpravy obsahové náplně výuky a jejího ideového působení došlo také ke změnám v oblasti didaktické a metodické. Velkou změnou bylo především systematictější zavádění pomůcek při dějepisné výuce, přičemž nařízení o jejich používání bylo později zakotveno přímo v osnovách.¹⁶⁴ Kromě učebnic vycházely například historické čítanky, nové nástěnné obrazy, historické mapy a obrazy, převratnou novinkou bylo zařazení nového média – prvních školních filmů.¹⁶⁵

Oblast metodiky sice centrální řízení postrádala, přesto se díky kreativitě a osobnímu nasazení některých kantorů dařilo uskutečňovat zajímavé projekty. K těmto kantorům patřil i Otokar Dorazil, který ve svých vzpomínkách vyličil svůj přístup podrobněji na příkladu z výuky starověkých dějin: „*Ve druhé třídě se probírá z dějepisu starověk. Povídání o dalekých zemích baví, velká většina hochů má dějepis ráda. Učebnice bývají ovšem příliš strohé; snažím se vykládat hlavně staré báje a historická fakta odívat do roucha pohádek. Do těch malých mozků musí vejít mnoho jmen různých měst, hrdinů a bohů všech těch národů, a snažil jsem se proto sloučit, pokud to jde, učení se zábavou. Právě před řeckými bohy jsem vzal hochy i dívky na nedělní výlet. Přišli skoro všichni. Když jsme byli v lese, posadil jsem je na skálu a hráli jsme si na Olymp. Každý dostal jméno nějakého boha a musil vědět, co bylo jeho „řemeslem“...Udělalí jsme dramatický výstup a účastníci si rázem osvojili všechna*

úseky národních dějin, kulturními památkami apod. In. LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostravská univerzita v Ostravě. Ostrava 210, s. 21.

¹⁶¹ JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 30.

¹⁶² *Normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy pro školní roky 1930-31, 1931-32, 1932-33*. Státní naklad, Praha 1930, s. 14.

¹⁶³ *Normální učebné osnovy pro školy měšťanské a jednoroční učebné kursy*. Státní nakladatelství. Praha 1932, s. 17.

¹⁶⁴ ŠUSTOVÁ, M. *Stalo se v zemi české...Jak se vyučoval dějepis*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha 2009, s. 16.

¹⁶⁵ JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 31.

*jména. Dokonce se nosila i ambrosie (chléb) a nektar. Při následující nedělní vycházce jsme si předváděli trojskou válku. Každý dělal nějakého hrdinu nebo hrdinku. Děvčata chtěla být vesměs Helenou. Utábořili jsme se v lesní restauraci. V jednom koutě sálu byla Sparta (tam stačil stůl, aby měl Menelaos s Helenou kde sedět), v druhém opevněná Troja (postavena ze židlí). Řekové seděli na lodi (obkročmo na židle s opěradlem vpředu) a čekali na příznivý vítr. Chopili jsme se pláštů a rozmávali je tak, že lodi pluly pak velikou rychlostí a rázně přepadly nepřítele. Srážka byla tak prudká, že Hektor to odnesl důkladnou modřinou, a Achilla a Patrokla jsme museli od Trojanů násilně odtrhnout, aby se nestalo neštěstí. Ale ona historie uvízla v mysli hochů jistě jak se patří.*¹⁶⁶

Úkolem výuky dějepisu na nižším stupni střední školy bylo vybrat obrazy z dějin „vedoucí k poznání vrcholných historických zjevů ze všech období, hlavně však z období nikoli příliš odlehklých“ a zhodnotit je z hlediska jejich účinku na politický a kulturní stav přítomnosti se zvláštním zřetelem na dějiny domácí. Druhým cílem bylo zprostředkovat studentům základy historického chápání.¹⁶⁷ Dějepis začínal ve druhém ročníku starověkem a výklad končil přibližně rokem 1300 n. l., ve třetím ročníku následovala látka do roku 1789, ve čtvrtém ročníku se mělo dojít do současnosti, přičemž hodinová dotace byla ve všech ročnících 2 hodiny týdně.¹⁶⁸

„Učební úkol“ na vyšším stupni zahrnoval již hlubší pochopení příčin a souvislostí historického dění, chápání přítomnosti na základě poznatků o minulosti a postavení dějepisu v rámci vědy, přičemž důraz byl opět kladen především na dějiny domácí (v kontextu dějin světových). Cílem bylo rovněž získat znalosti o státním zřízení Československa.¹⁶⁹

Na vyšším stupni se rozložení tematických celků mírně lišilo podle typu střední školy. Na klasickém gymnáziu byl dějepis vyučován v prvním ročníku 2 hodiny týdně, v dalších ročnících 3 hodiny (v posledním ročníku byl ovšem vyučován společně se zeměpisem Československa a občanskou naukou).¹⁷⁰ Obdobnou strukturu měla výuka dějepisu i na reálném gymnáziu a reformním reálném gymnáziu.¹⁷¹ Na reálce, která trvala pouze sedm let, byla časová týdenní dotace v prvních dvou letech 3 hodiny, v posledním (VII.) ročníku 4 hodiny (dějepis byl stejně jako na gymnáziu vyučován společně se zeměpisem a občanskou naukou).¹⁷²

¹⁶⁶ DORAZIL, O. *Chtěl jsem být učitelem. Škola v míru, ve válce a v revoluci*. Josef Hokr. Praha 1945, s. 36-37.

¹⁶⁷ *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1933, s. 46.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 46-47.

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 70.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 70.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 108.

¹⁷² Tamtéž, s. 182.

S ideovou změnou obsahu výuky souvisela i potřeba obměny učebnic a učebních materiálů. Ihned po převratu byly z oběhu stahovány nevyhovující rakouské učebnice pro německé žáky, kteří byli v mezidobí, kdy čekali na nové učebnice, odkázáni na pouhé diktování učiteli.¹⁷³ Prázdné místo začaly záhy zaplňovat učebnice nové (vzniklé často přepracováním starších rakouských učebnic).¹⁷⁴ K nejpoblárnějším patřila přepracovaná učebnice světových dějin Karla Woynara¹⁷⁵, která se v Československu dočkala dokonce dvou dalších vydání.¹⁷⁶ Mezi tvůrce dějepisných učebnic pro nejmenší žáky patřil Anton Rebhann¹⁷⁷, ředitel gymnázia v Teplicích, jeho spolupracovník Johann Gerstner a Franz Zechner z Opavy. Autorem oblíbených učebnic byl rovněž Anton Altichter¹⁷⁸, ředitel gymnázia v Mikulově a později Masarykova gymnázia v Brně.¹⁷⁹

Nové změny se ovšem týkaly i učebnic českých. Zpočátku se učilo podle starých učebnic, z nichž byly vypuštěny některé pasáže, později začaly vycházet učebnice buď zcela nové, nebo starší, přepracované ovšem tak, aby odpovídaly novým osnovám. Tyto učebnice již dbaly více na grafickou úpravu, obsahovaly mapky a ilustrace, více propracované byly také po stránce didaktické.¹⁸⁰

Mezi nejvýznamnější autory nově vycházejících učebnic patřili Karel Čondl, Eduard Štorch, Ladislav Horák, Marie Gebauerová, Josef Mlčoch, Jaroslav Paur a další. Na středních školách byla k výuce národních dějin využívána především učebnice Josefa Pekaře, kterou několikrát upravil Josef Klik, obecné dějiny se učily nejčastěji podle učebnice autorů Jaroslava Bidla, Josefa Dobiáše a Josefa Šusty, na nižším gymnázium podle učebnice Josefa Peška. Na německých se v posledním ročníku středních škol učil podle učebnice Ernsta

¹⁷³ NĚMEC, M. *Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu*, s. 16. In: *Dějiny a současnost* 6/ 2004.

¹⁷⁴ Československé učebnice do němčiny v této době předkládány nebyly – například Pekařova učebnice pro nejvyšší třídy středních škol s českým vyučovacím jazykem byla do němčiny přeložena až v 80. letech. In: NĚMEC, M. *Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu*, s. 16. In: *Dějiny a současnost* 6/ 2004.

¹⁷⁵ WOYNAR, K. *Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Gymnasien, Realgymnasien und Reform-Realgymnasien*. Kraus, Reichenberg 1921.

¹⁷⁶ První revize se ujal německý sociální demokrat Ernst Czuczka, ve druhé polovině 30. let připravili učebnici k novému vydání Josef Günther, Leo Böhm a Ernst Steinitz. In: NĚMEC, M. *Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu*, s. 17. In: *Dějiny a současnost* 6/ 2004.

¹⁷⁷ REBHANN, A. *Lehrbuch der Geschichte des Altertums für die unteren Klassen der Mittelschulen*. Loos, Znaim 1921.

¹⁷⁸ ALTRICHTER, A. *Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen*. Teil 1. Rohrer, Brünn 1925.

¹⁷⁹ NĚMEC, M. *Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu*, s. 17. In: *Dějiny a současnost* 6/ 2004.

¹⁸⁰ JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*, s. 30.

Steinitze *Landes - und Staatskunde der Čechoslovakischen Republik*¹⁸¹, podle *Lehrbuch der Geographie, Geschichte und Bürgerkunde des Čecho -slovakischen Staates*¹⁸² od Gustava Treixlera nebo *Vaterlandskunde*¹⁸³ Alfa Loebela a Josefa Vattera. Na židovských středních školách se v nejvyšším ročníku kromě Pekařových *Dějin československých*¹⁸⁴ vyučovalo rovněž podle učebnic od Treixlera nebo Steinitze.¹⁸⁵

Na odborných školách se nejčastěji používaly učebnice Františka Lohra, Josefa Hrbka, Josefa Vodehnala a Karla Matouška. Po metodické stránce v této době výuku dějepisu nejvíce ovlivnili Jaroslav Sochor a Jaroslav Kopáč, k metodikům individuální výuky dějepisu pro reformní školy patřili například Jaroslav Paur, Karel Čondl, Ladislav Horáka a Eduard Štorch.¹⁸⁶

4.2. Výuka klasických jazyků za 1. republiky

V rámci revize školského systému po vzniku československé republiky byla pozornost zaměřena i na jednotlivé vyučované předměty. Dílčím výstupem diskuze, který zrcadlil názory a postoje různých institucí ze školské oblasti i jednotlivců z řad odborné veřejnosti, byl výsledek ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919. Otázky týkající se klasických jazyků (otázka č. 108 – č. 115) byly položeny v tomto znění:¹⁸⁷

108. Máte zato, že řečtina náleží do školy střední? Do všech jejích oddělení, neb jen do některých? V rozsahu dnešním či jiném?

109. Odpovězte na tutéž otázku pro latinu!

¹⁸¹ STEINITZ, E. *Landes - und Staatskunde der Čechoslovakischen Republik. Lehrbuch der Geographie, Geschichte und Bürgerkunde für die oberste Klasse der mittleren Lehranstalten, sowie zum Gebrauche beim Selbststudium*. Böhmisch Leipa 1924. Další 2. vydání v r. 1925 a 1933. Poslední upravené vydání: STEINITZ, E.: *Landes - und Staatskunde der Čechoslovakischen Republik. Geographie, Geschichte, Bürgerkunde u. Volkswirtschaftslehre für die oberste Klasse der Mittelschulen sowie für den dritten Jahrgang der Lehrerbildungsanstalten*. Vierte, verbesserte und um die Volkswirtschaftslehre erweiterte Auflage. Böhmisch Leipa 1937.

¹⁸² TREIXLER, G. *Lehrbuch der Geographie, Geschichte und Bürgerkunde des Čecho -slovakischen Staates*. Reichenberg 1922. 2. vyd. 1932.

¹⁸³ LOEBEL, A., VATTER, J. *Vaterlandskunde*. Prag 1922. Teil I: *Geographie der tschech. – slov. Republik für die oberste Klasse der deutschen Mittelschulen von Josef Vatter*. Teil II: *Bürgerkunde und Geschichte der tschech. – slov. Republik für die oberste Klasse der deutschen Mittelschulen von Alf. Loebel*. – Tato učebnice byla používána velmi zřídka a jen na počátku 20. let.

¹⁸⁴ PEKAŘ, J. *Dějiny československé*. Pro nejvyšší třídy středních škol. Praha 1921.

¹⁸⁵ NĚMEC, M. *Škola mezi národem a státem. Dějepis na středních školách v meziválečném Československu*, s. 52-53. In: *Historia scholastica I. Dějiny ve škole, škola v dějinách*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze. Praha 2010.

¹⁸⁶ PARKAN, F. *Didaktika dějepisu*, s. 20.

¹⁸⁷ *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1922, s. 65-70.

110. Jaký úkol přisuzujete latině (řečtině) na střední škole, na různých jejích stupních a odděleních?
111. Jak pohlížíte zejména na formálně vzdělávací význam jazyků klasických?
112. Jak na jejich úkol seznamovati žáka s kulturou antickou?
113. Jak vůbec ceníte antickou kulturou pro výchovu středoškolskou?
114. Kdyby se neučilo klasickým jazykům na střední škole (nebo na některém oddělení), v kterých předmětech by měli žáci seznávat klasickou kulturu?
115. Které změny v osnově a metodě klasických jazyků navrhuje?

Z odpovědí na anketní otázky vyplynulo, že většina respondentů byla toho názoru, aby byla řečtina i nadále součástí středoškolského vzdělání alespoň na některém typu (či větví) škol, také latina měla zaujímat v rámci středoškolské výuky i nadále významné postavení¹⁸⁸, rovněž formálně vzdělávací význam obou jazyků byl všeobecně uznáván.¹⁸⁹ Ve vyjádření k otázce č. 112 se přívrženci klasických jazyků shodli, že poznání klasické kultury není možné bez znalosti klasických jazyků. Jednota českých filologů k tomu uvedla toto: „Z překladů ani učebnic poznati antickou kulturu nelze, neboť právě jazyk jest její podstatnou složkou; jest sice možno poučovati o jejích jednotlivých plodech, na př. v dějepise, při kreslení a pod., ale plného poučení o ní nemohou dáti ti, kdo neznají jejího jazyka a sami neprošli její školou.“¹⁹⁰ Přínos antické kultury Jednota zhodnotila takto: „Antická kultura přináší do středoškolské výchovy prvky zcela zvláštní, jež nemohou býti zastoupeny nebo nahrazeny ničím jiným a jejichž výslednicí jest humanita.“¹⁹¹

K otázce č. 114 se vyjadřovali většinou ti, kteří usilovali o větší omezení klasických jazyků. V případě absence klasických jazyků ve výuce by podle respondentů mohli studenti získávat znalosti klasické kultury v rámci výuky moderních jazyků, dějin literatury a výtvarné výchovy. Pro návrh, aby byl zaveden nový předmět „antická kultura“ bylo 21 hlasujících. V hodinách tohoto předmětu by se četly „vzorné překlady“ antických děl a antika by se vykládala i v souvislosti s moderní kulturou.¹⁹² Ve vyjádření k poslední otázce, týkající se osnov a metodiky, panovala povětšinou shoda a dosavadní osnovy a metody byly shledány

¹⁸⁸ *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1922, s. 65-66.

¹⁸⁹ Tamtéž.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 69.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 70.

¹⁹² Tamtéž.

jako vyhovující. Mezi navrhovanými změnami nejčastěji figuroval požadavek omezení gramatiky a co nejčasnější přikročení k četbě.¹⁹³

„Učebním úkolem“ latiny na nižším stupni byla podle osnov z 30. let: *„bezpečná znalost základních jevů mluvnických a pohotová orientace v potřebné látce mluvnické jako nutný předpoklad pro účelnou a vydatnou četbu, do které se žák znenáhla uvádí“*, s podružnějšími zvláštnostmi jazyka se žáci měli seznámit lexikálně nebo příležitostně při četbě.¹⁹⁴

Náplň třetího ročníku, kdy byla latina vyučována 6 hodin týdně, tvořilo poučení o teoretické stránce jazyka, ale také praktická (vesměs překladová) cvičení a četba, trénovaná zatím na jednotlivých větách nebo kratších člancích. Stejnou časovou dotaci i náplň měla latina i v následujícím ročníku.¹⁹⁵

Na vyšším stupni byla „učebním úkolem“ již *„vydatná souvislá četba nejvýznamnějších děl latinského písemnictví ve všech oborech literárně i kulturně významných“*. Kromě četby měly být shrnuty a upevněny i morfologické a syntaktické znalosti z latiny, cílem bylo také *„pochopení úzké souvislosti dnešní evropské vzdělanosti se vzdělaností římského národa a jejím prostřednictvím s antickou vzdělaností vůbec.“*¹⁹⁶

V prvním ročníku vyššího klasického typu gymnázia byla latina vyučována 5 hodin týdně a četly se vybrané části z Caesarových *Zápisů o válce galské*, Sallustiova *Jughurty* nebo Catiliny a výbor z básní Ovidiových.¹⁹⁷ Ve druhém a třetím ročníku vyššího gymnázia se latina vyučovala 6 hodin týdně, mezi tituly figuroval ve druhém ročníku výbor z Livia (se zřetelem k politickému, sociálnímu a kulturnímu vývoji římského státu), řeči Ciceronovy, vybrané části děl Vergiliových. V následujícím ročníku pokračovala četba Vergiliovy *Aeneidy*, dále se četly vybrané části filozofických a rétorických děl Cicerona, ukázky z římské epistolografie a zkráceně komedie Terentia a Plauta. V posledním ročníku se latina učila opět pouze 5 hodin týdně a četba zahrnovala další výběr římské lyriky, ukázky z Horatia a Tacita a výňatky z latinského písemnictví, které měly vztah k území Československé republiky.¹⁹⁸

Řečtina se na vyšším stupni klasického gymnázia vyučovala 6 hodin týdně s výjimkou druhého ročníku, kdy byla časová dotace o jednu hodinu snížena. V prvním a druhém ročníku studenti byli připravováni studenti na souvislou četbu překládáním z cvičebnice. Ve třetím

¹⁹³ *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1922, s. 70.

¹⁹⁴ *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1933, s. 44.

¹⁹⁵ Tamtéž.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 67.

¹⁹⁷ Tamtéž.

¹⁹⁸ *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1933, s. 68.

ročníku četba zahrnovala několik zpěvů z Homérových děl *Ílias* a *Odyseia*, jednu řeč od Démosthény, v posledním ročníku se četla Platónova *Apologie* a jeden dialog nebo výbor z Platónových spisů, několik ukázek z Aristotela nebo pozdějších řeckých filozofů, ukázky z lyriky doby klasické a helenistické a jedna Sofoklova nebo Eurípidova tragédie.¹⁹⁹

Na dalších dvou typech gymnázia, tedy reálném a reformním reálném gymnáziu, chyběla řečtina, koncepce výuky latiny se od klasického gymnázia lišila v podstatě pouze rozložením hodinových dotací do jednotlivých ročníků. Na reálném gymnáziu se latina vyučovala v prvním ročníku vyššího stupně 6 hodin týdně, ve druhém a třetím 5, v posledním ročníku pak 4 hodiny týdně.²⁰⁰ Na reformním reálném gymnáziu se latina vyučovala v 1. – 3. ročníku vyššího gymnázia 6 hodin týdně, v posledním ročníku 5.²⁰¹

Z porovnání *Návrhu učebních osnov* z roku 1933 s *Nástinem organizace gymnázií a reálék v Rakousku* z poloviny 19. století vyplývá, že za 1. republiky došlo k výraznému oslabení latiny na nižším gymnáziu, celkově k oslabení klasických jazyků přispěl i nárůst reálných gymnázií na úkor počtu gymnázií klasických. Se vznikem nového státu a celospolečenského trendu byl oproti minulosti i v rámci hodin klasické filologie více zdůrazňován kulturní aspekt a jeho provázanost s kulturou současnou.

I přes tento posun patřily klasické jazyky mezi předměty významné a mezi studenty často obávané. Poměr studentů k latině byl, často s vtipem a nadsázkou, tematizován i v některých beletristických dílech. Například v povídce Jaroslava Haška „*Sen kvartána Papouška*“: „*Kvartán Papoušek šel na procházku s Gaiem Juliem Caesarem. „Nevím hochu,“ řekl Julius Caesar ku Papouškovi tónem, jakým mluví profesor latiny, „jak dalece prospěješ v jazyku latinském.“ Byli právě za městem v polích a Papoušek s bázní pohlédl na Julia Caesara, který vzhlížel právě tak jak na obraze visícím ve třídě. Přísný, kulatý, upjatý v tógu a na nohou sandály. Na hlavě měl však věnec z pampelišek místo vavřínu... Mluvil dál jako profesor latiny: „Bohužel tvé vzdělání je povrchní, kdybych se tě zeptal, v kterém roce opustil jsem Egypt, dáš se do pláče. Za mých dob neplatilo se tak veliké školné, ale přece byli hoši chytřejší... Vy jste však zbabělci... Bylo by záhodno, aby vás odvezli do arény a poštvali na vás profesory a ředitele středních škol, ozbrojené krátkými meči. Pak by se vás liktoři veřejně ptali na skladbu latinskou a vaše odpovědi by rozzuřily profesory. Povraždili by vás v písku arény, poněvadž neumíte užít náležitě konjunktivu po spojce cum a infinitivu cum accusativo.*

¹⁹⁹ *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1933, s. 69.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 92-93.

²⁰¹ Tamtéž, s. 150-151.

Jiné dal bych hodit lvům, poněvadž nesprávně užívají futura exakta. “... Kvartán Papoušek se probudil. Naproti na posteli oddychoval a pískal nosem jeho otec. V ranním šeru vyhlížel jeho obličej přísně. Papoušek si náhle vzpomněl, že zítra obdrží jeho otec cenzuru, poněvadž on dostal v konferenci nedostatečnou z latiny... Kvartán Papoušek tiše zaplakal do peřin...”²⁰²

Výuku „mrtvých jazyků“ humorně vyličil ve své sbírce fejetonů „Študáci a kantoři“ také středoškolský pedagog a spisovatel Jaroslav Žák: „Když je klasa dostatečně zničena krupobitím tvarů, snaží se ji řádící gramatik dorazit překladem. V nižších třídách jsou to větičky, na vyšším stupni vývoje pak články a souvislá četba autorů. Věty v učebnicích mrtvých jazyků jsou důmyslně kombinovány, aby příslušná partie z mluvnice byla náležitě procvičena. Vznikají pak překrásné sentence, jako: „Žena píše a sedí.“ „Otec má dvě nohy, matka a dcera čtyři.“ „Fialka dívčina je trhána.“ „Ó kolena! Kolena necht’ přiblíží se k jezeru.“ „Vojín má na kolenou sovu.“ „Vojevůdce pospíchá se služkou do zahrady.“²⁰³

²⁰² HAŠEK, J. *Sen kvartána Papouška*, s. 176-178. In: HAŠEK, J. *Dekameron humoru a satiry*. Československý spisovatel, Praha 1972.

²⁰³ ŽÁK, J. *Študáci a kantoři*. Melatrich, Praha 1982, s. 74. – 75.

5. Učebnice dějepisu – definice, funkce a prezentace učiva

Učebnice dějepisu tvoří nezastupitelnou komponentu vyučovacího procesu ovlivňující podobu historického vědomí dané společnosti. J. Janovský považuje učebnice dějepisu „*nejen za nejdůležitější textovou vyučovací pomůcku, ale i za nejdůležitější vyučovací a učební pomůcku v tomto předmětu vůbec.*“²⁰⁴

Obecně lze **učebnice definovat** několika způsoby – např. jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou.*“²⁰⁵ Z. Beneš dělí definici na širší a užší. Podle širší definice je dějepisná učebnice „*didakticko-historický text, který má multimodální charakter a multifunkční určení,*“ v rámci užší definice jsou učebnice charakterizovány jako „*druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Školní učebnice funguje a) jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání, b) jako didaktický prostředek (médiu), který je informačním zdrojem pro žáky a učitele a který řídí a stimuluje učení žáků.*“²⁰⁶ Učebnice dějepisu mohou být konkrétněji definovány také jako „*specifický typ historické literatury - didakticko-historický text-, který je primárně určen konkrétnímu adresátovi, jímž je žák a student všech druhů a typů škol, na nichž je dějepis vyučován, a k užití v pedagogické komunikaci.*“²⁰⁷

Dle publikace V. Čapka a kol. *Didaktika dějepisu II.* lze **didaktické funkce učebnice** rozdělit do čtyř hlavních skupin - na informativní, metodologickou, formativní a organizační funkci. Pro vytváření postojů a výchovné působení je důležitá především funkce formativní, která zahrnuje několik podkategorií: funkci světonázorovou, ideověpolitickou, etickou, estetickou a sebevzdělávací.²⁰⁸ Právě výchovné a ideotvorné působení je nedílnou součástí dějepisného vyučování již z podstaty, neboť dějepis řadíme mezi předměty humanitní. V čem tkví výchovná funkce dějepisu, osvětluje i A. Till ve své *Metodice vlastivědného vyučování dějepisu*: „*Výchovná cena dějepisného vyučování záleží v citovém ušlechťení žákově, v cvičení a upevňování jeho vůle a v položení základu k mravní jeho povaze. Líčením hrdinských a záslužných činů našich předků probouzíme v mládeži úctu a obdiv k vynikajícím osobám,*

²⁰⁴ JANOVSKEÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*, s. 185.

²⁰⁵ Definice převzata z: PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, V. *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1998, s. 268.

²⁰⁶ *Manuál Encyklopedie českých dějin*. Us poř. Jaroslav Pánek; Oldřich Tůma a kol. Historický ústav Akademie věd České republiky, Praha 2003, s. 314.

²⁰⁷ BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2008, s. 9.

²⁰⁸ ČAPEK V. a kol. *Didaktika dějepisu II.* SPN, Praha 1988, s. 158-159.

vědomí národní, hrdost na vlastní národnost, lásku k vlasti a národu. Zářné příklady z dějin patří k nejmocnějším prostředkům výchovatelským.“²⁰⁹

K naplnění didaktických funkcí učebnice významně napomáhá prezentace učiva, která zahrnuje formu slovní a názornou, které jsou těsně spjaté, aparát řídící osvojování učiva a aparát orientační.²¹⁰

Prezentaci učiva formou slovní lze rozdělit do tří hlavních kategorií. Jedná se o:

- I. výkladový text a jeho součásti* (výkladový text, poučky, pravidla, zákony (vzorce), marginálie, shrnutí učiva)
- II. pomocné doplňkové texty* (úvod do učebního předmětu, úvod k jednotlivým tematickým celkům učiva, dokumentační materiál, podtexty k prezentaci učiva názornou formou, statistické tabulky, tabulky systematizační – tabelace jevů, procesů, chronologické a synchronické tabulky)
- III. pomocné vysvětlující texty* (poznámky pod čarou, vysvětlivky pod čarou, slovníčky)

Prezentace učiva formou názornou zahrnuje dvě hlavní skupiny:

- I. prezentace názornou formou realistickou* (reprodukce malířských děl, esteticko-emotivní ilustrace, naukové ilustrace, fotografie, schematické kresby a náčrtky)
- II. prezentace názornou symbolickou formou* (graf, diagram, přímka času, mapy, plánek, situační náčrtek)

Aparát řídící osvojování učiva se skládá z předmluvy k učebnici, ke které náleží i úvod do předmětu a úvod instrukčně-metodický, dalším prvkem jsou úvody k jednotlivým tematickým celkům učiva, tabulky systematizující a zevšeobecňující, cvičení, otázky a úkoly, instrukční pokyny, odkazy na jiné zdroje informací.

Aparát orientační, jehož hlavní funkcí je usnadnit žákům práci s učebnicí (rychlá orientace, snadné vyhledávání potřebných informací), zahrnuje obsah učebnice, členění učebnice na oddíly, kapitoly, paragrafy a články, dále grafické symboly označující např. poučky, otázky, úkoly a cvičení, věcný rejstřík, bibliografii a doporučenou literaturu.

²⁰⁹ TILL, A. *Metodika vlastivědného vyučování dějepisu*. Česká grafická unie a. s. Praha 1929, s. 7.

²¹⁰ Kategorizace prezentace učiva dle ČAPEK V. a kol. *Didaktika dějepisu II*. SPN, Praha 1988, s. 159-161.

5.1. Metody analýzy učebnic

V následující části se budu zabývat rozbořem vybraných prvorepublikových učebnic z didaktického i obsahového hlediska.

Z hlediska didaktického budu učebnice analyzovat dle výše uvedených kritérií – tedy z hlediska prezentace učiva po stránce slovní a názorné, dále budu sledovat aparát řídicí osvojování učiva a aparát orientační.

U prezentace učiva formou slovní se zaměřím na charakter výkladového textu a jeho součásti - např. zda jednotlivé celky obsahují shrnutí učiva, zda učebnice obsahuje marginálie, dále budu sledovat, zda učebnice obsahuje doplňkové texty, poznámky či vysvětlivky pod čarou a seznam důležitých pojmů. Budu si všímat také syntaktické obtížnosti textu (z aktuálně obecně přijímaného výzkumu vyplývá, že délka věty pro nižší ročníky základních školy by měla zahrnovat maximálně 8-10 slov, pro vyšší a střední školy je doporučeno 12-13 slov)²¹¹ a jeho čitelnost, která kromě syntaktické stavby závisí také na užívání cizích slov a termínů.

U prezentace formou názornou budu sledovat přítomnost a vzájemný poměr formy názorné realistické a formy symbolické, dále pak rozmanitost použitých názorných materiálů při komparaci jednotlivých učebnic (zda jsou v učebnicích využívány shodné materiály nebo zda se výrazněji liší), budu sledovat také provázanost názorné komponenty s textem (zda je zařazena přímo k relevantnímu úseku textu nebo zda je prezentována zvlášť).

V rámci analýzy se zaměřím také na aparát řídicí osvojování učiva – bude mě zajímat, jak je po této stránce učebnice koncipována, například zda obsahuje systematizační tabulky, otázky či úkoly a odkazy na další zdroje informací.

Poslední sledovanou složkou bude orientační aparát – zde budu sledovat přehlednost a členitost učebnice, celkově se pak zaměřím i na přehlednost samotného textu a zdůraznění důležitých informací (např. jiným stylem písma, zvýrazněním, podtržením apod.).

Druhým hlediskem bude analýza obsahová. Zde se zaměřím zejména na poměr politických a kulturních dějin, způsob charakteristiky historických osobností, budu také sledovat formu, jakou je obsah prezentován – tedy zda je text pojat spíše beletristicky či naopak více faktograficky, zda, případně jak autor učebnice hodnotí vybrané historické události, zda se v podání antických dějin vyskytují odkazy a paralely k době vzniku učebnice.

Dále mě pak bude zajímat, zda jsou některá témata akcentována či naopak upozaděna. Zaměřím se také na chronologii a uspořádání prezentovaného obsahu – budu si všímat, jakým

²¹¹ BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*, s. 12.

způsobem jsou jednotlivá témata v učebnici řazena, zda mezi učebnicemi existují patrné rozdíly, zda jsou například kulturní dějiny prezentovány v samostatném oddílu nebo je jim pozornost věnována průběžně.

Pozornost chci zaměřit také na to, jakým způsobem jsou v učebnicích charakterizovány jednotlivé národy (zejména Řekové, Římané a Germáni), jaké vlastnosti jsou jim v učebnici přisouzeny, zda a jak je prezentován způsob jejich života, jejich mravy a zvyky. Pokusím se zjistit, zda je charakteristika národů vyvážená, zda není stereotypní či schematická, zda je zohledněn vzájemný kulturní eklekticismus a synkretismus.

6. Analýza prvorepublikových učebnic

6. 1. GEBAUEROVÁ - JIRÁK-REITLER: *Dějepis pro školy měšťanské I.*²¹²

6.1.1. Didaktická analýza

Učebnice *Dějepis pro školy měšťanské I.* od Gebauerové²¹³-Jiráka²¹⁴-Reitlera²¹⁵, je z hlediska formy slovní prezentace učiva poměrně rozmanitá. Kromě hlavního výkladového textu obsahuje také texty doplňkové. V celku, který se zabývá Řeckem, se nachází například doplňující text (odlišený od hlavního výkladu menším písmem) o věštírně v Delfách a věštkyni Pýthii,²¹⁶ dále pak například rozšiřující text k olympijským hrám.²¹⁷

V textu se vyskytují odkazy na poznámky pod čarou, někdy jsou poznámky zařazeny přímo v textu. Poznámky pod čarou obsahují většinou důležité pojmy a jejich vysvětlení. Například ve výkladu o „národních hrách“ je u konstatování, že se hry konaly vždy po čtyřech letech, odkázáno na poznámku v tomto znění: „Čtyřletí mezi jednotlivými hrami se nazývalo *o l y m p i a d a* Řekové měli letopočet podle olympiád.“²¹⁸ Dále poznámky zahrnují například pojmy *lakonická odpověď*, *drakonický trest*, *filipika*, *gordický uzel*, vysvětlení pojmu *adopce* nebo poukázání na odvozenost pojmu *mecenáš* od Octavianova přítele Maecenata.

Text je z hlediska syntaktického a stylistického přiměřený věku žáků, je srozumitelný a neobsahuje ve větší míře složitější souvětí. Jako ilustrace tohoto tvrzení může sloužit například úryvek, ve kterém je líčen řecký pantheon bohů. „*Nejvyšší a nejmocnější z bohů byl Zeus, pán nebe i země, hromovládce; jeho manželka se jmenovala Hera. Ostatní bohové byli bratři a děti Zevovi. Nad mořem panoval Poseidon, v podsvětí Hades, Pallas Athena byla bohyně moudrosti, Apollon bohem hudby a básnictví. Bohyně krásy slula Afrodita.*“²¹⁹ Cizí

²¹² GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské I.* Komenium, Praha-Karlín 1919.

²¹³ Marie Gebauerová (1869-1928), dcera lingvisty Jana Gebauera, byla učitelkou, překladatelkou, autorkou literatury pro děti a mládež a učebnic dějepisu. In: SIEGLOVÁ, N. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 2.* Libri, Praha, 2012, s. 143-144.

²¹⁴ Antonín Jirák (1855-1940) byl učitelem a autorem učebnic dějepisu. In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z: WWW: <<http://katalog.npmk.cz/authorities/665542#?id=JnX4rwDJQZKhahQBtuJojw&pageSize=10&sorting=relevance>>, cit. [2016-04-5].

²¹⁵ Antonín Reitler (1868-?). In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z: WWW: <<http://katalog.npmk.cz/authorities/687896#?id=LkqE6TecSrSs071iMPFag&pageSize=10&sorting=relevance>>, cit. [2016-04-5].

²¹⁶ GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské I.* Komenium, Praha-Karlín 1919, s. 15.

²¹⁷ Tamtéž, s. 16

²¹⁸ Tamtéž.

²¹⁹ Tamtéž, s. 15.

slova nebo historické termíny jsou vždy řádně vysvětleny - často je termín uveden až sekundárně v závorce: „*V Athénách s počátku vládli také králové, později se zmocnila vlády šlechta (a r i s t o k r a c i e)...*“, ²²⁰ „...všude tam zakládali o s a d y (k o l o n i e)“, ²²¹ „...tito tři mužové utvořili spolek (t r i u m v i r á t)“ ²²², „...mezi m u d r c i (filosofy) řeckými nejvíce vynikl Sokrates,“ ²²³ takže ani jejich přítomnost nebrání žákům v porozumění textu.

V oddílu učebnice věnované starověku jednoznačně převládá prezentace formou názornou realistickou, symbolická forma téměř úplně absentuje – jediným zástupcem jsou 3 obecné mapy zařazené na závěr učebnice zachycující říši Alexandra Makedonského, Řecko a Itálii. V učebnici je uveden seznam vyobrazení, kterých část věnovaná starověkému Řecku a Římu obsahuje celkem 10 a jsou zařazeny přímo v textu u odpovídajícího tématu. Kapitola věnovaná Řecku obsahuje ilustraci ²²⁴ Řeka a Řekyně s krátkým popisem jejich oděvu, dále vyobrazení Akropole za doby Periklovy, tři typů sloupů (dórského, iónského, korintského) a řeckého divadla. Kapitola o Římě obsahuje ilustraci římského oděvu, dále pak vyobrazení Keltů, Germánů a Římanů, ze kterého žáci mohli vyvodit rozdíly ve stylu oblékání příslušníků těchto národů. Dalším vyobrazením je Forum Romanum v době císařské, atrium bohatého Římana a Koloseum.

Přestože učebnice postrádá marginálie, není orientace v textu náročná díky tučně zvýrazněným klíčovým slovům na počátku odstavců, odlišením důležitých pojmů a jmen jiným druhem písma (důležité geografické názvy a klíčové události jsou většinou vytištěny písmem proloženým – např. *H e l e s p o n t*, *A l e x a n d r i e*, *v á l k a p e l o p o n é s k á*, jména významných osob či bohů jsou pak zdůrazněna kurzívou - např. *Poseidon*, *Solon*, *Livius*).

V učebnici absentuje slovní shrnutí látky za jednotlivými tematickými celky a chybí rovněž slovníček pojmů, nicméně za každým tematickým celkem následuje alespoň seznam důležitých dat a opakování formou otázek, které pokrývají rovnoměrně celý úsek učiva a jejichž písemné vypracování může nahradit slovní shrnutí. Následuje řada pojmů, které mají žáci za úkol vysvětlit (*pythická odpověď*, *lakonická opověď*, *drakonické nařízení*, *filipika*, *gordický uzel*). Podobný systém opakování je zařazen i za kapitolou, která se zabývá Římem.

²²⁰ Tamtéž, s. 19.

²²¹ Tamtéž, 14.

²²² Tamtéž, s. 33.

²²³ Tamtéž, s. 24.

²²⁴ Jméno ilustrátora není v učebnici uvedeno.

6.1.2. Obsahová analýza

Kapitolu o řeckých dějinách zahajuje širší charakteristika Řeků včetně fenoménů, které jsou se starověkými Řeky a jejich kulturou spojeny. Stručně, ale poměrně výstižně jsou žákům podány informace o tom, čím se Řekové zabývali (jaké měli zaměstnání), jak bydleli, jak se oblékali, jakou potravou se živili, jak fungovala řecká rodina, jakým způsobem bojovali a jaké bohy uctívali. Vstupní text do tématu pak končí informacemi o fenoménu věštírny a „národních her“ (her olympijských).

Text popisující jednotlivé složky řeckého života je z větší části věcný, v líčení je ovšem místy patrná určitá idealizace a subjektivita. Nejvíce se tato tendence projevuje v popisu vlastností Řeků: *„Řekové byli krásní lidé a v krásném těle žil i ušlechtilý duch. Smysl pro přírodu a cit pro krásu byl u nich vyvinut a projevil se v mistrných stavbách a v uměleckých výtvorech. Sochy řeckých mistrů jsou dodnes nedostižné dokonalostí, básnická díla řeckých spisovatelů podnes se čítají jako vzory krásy.“*²²⁵ V pasáži věnující se stravování jsou Řekové prezentováni jako *„pohostinní a k cizincům přívětiví“*²²⁶, což je známo z antické literatury, u popisu rodiny je uvedeno, že *„k těžším pracím měli otroky, se kterými však zacházeli mírně.“*²²⁷

Následuje uvedení dvou hlavních řeckých bájí – „Válka trojská“ a „Návrat Odysseův“. Obě báje jsou vyliceny poutavým narativním stylem: *„Pluli dál a přijeli k ostrovu čarodějnice, která proměňovala lidi ve zvířata. Také několik druhů Odysseových proměnila ve vepře. Ale Odysseovi nemohla uškodit, mělť on lék proti jejím kouzlům a donutil ji, aby jeho druhy zase proměnila v lidi.“*²²⁸ K líčení těchto bájí je připojena poznámka o tom, že obě báje pochází z Homérova díla *Ílias* a *Odysseia* (s originálními úryvky z těchto děl se později žáci měli setkat ve třetím ročníku klasického gymnázia v rámci výuky řečtiny, popř. ve výtečných Vaňorného překladech²²⁹).

V kapitolách věnovaných Athénám a Spartě převládá popis státního a společenského zřízení, dále je pozornost zaměřena také na styl výchovy mládeže v obou městských státech. Na rozdíly text přímo explicitně poukazuje: *„Mládež v Athénách byla jinak vychovávána než ve Spartě. Athéňané pěstovali nejen sílu a obratnost těla, ale vzdělávali i ducha mládeže.“*²³⁰

²²⁵ Tamtéž, s. 14.

²²⁶ Tamtéž, s. 15.

²²⁷ Tamtéž.

²²⁸ Tamtéž, s. 17.

²²⁹ Poprvé byla *Ílias* do češtiny přeložena Antonínem Škodou (1883-5), *Odysseia* Antonínem Liškou (1844).

²³⁰ Tamtéž, s. 19.

Války s Peršany (dnes uváděny pod označením řecko-perské) jsou v učebnici vylíčeny poměrně stručně, zároveň ovšem srozumitelně a poutavě. Větší prostor zaujímá jen popis bitvy u Thermopyl, která je synonymem řecké odvahy a zásadovosti: „*Leonidas se svými bojovníky srdnatě bránil průsmyku, a Peršané by ho nebyli dobyli, kdyby jim byl zrádce Efialtes neukázal tajné stezky přes hory. Tu již byla obrana marná (...) Sparťané padli do jednoho poslušni svých zákonů.*“²³¹ Za touto větou je připojen odkaz na poznámku pod čarou, kde je uveden známý citát: „*Poutníče, zvěstuj Lakedaimonským, že my tu mrtvi ležíme, jak zákony kázaly nám.*“²³²

Ocenění jasného a věcného vylíčení řecko-perských válek v učebnici *Dějepis pro školy měšťanské I.* se nabízí především při srovnání s prezentací stejné látky v některých učebnicích z dob Rakousko-Uherska. Výrazný posun ve zpracování politických a vojenských témat je jasně patrný. Například v učebnici *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*²³³ od německy píšícího autora Antonína Gindelyho, jehož učebnice byly ve své době velice populární a rozšířené, zaujímá líčení řecko-perských válek daleko větší prostor. Zatímco si učebnice od Gebauerové-Jiráka-Reitlera vystačí u popisu první války s Peršany s jedním odstavcem, v Gindelyho učebnici zabírá líčení celou stranu (učebnice má sice menší formát, text je ovšem více stěsnán a téměř chybí členění na odstavce). Zatímco je v prvorepublikové učebnici většinou zmíněn pouze název bitvy a její výsledek, Gindely líčí poměrně detailně i její samotný průběh: „*Když Persové malou hrstku Řeků se přibližovali spatřili, mysleli, že blouznivost se Řeků zmocnila a je k početí boje svedla. (...) Persové prorazili střed Řeků, kdežto tito na obou křídlech zvítězili; Řekové doplnili však tento úspěch zbraní svých podporováním středu a odrazili i zde protivníky. Veliký zmatek a všeobecný útěk zmocnil se Persů, spěchali k lodím, vítězové za nimi a veliká část Persů ještě za své vzala.*“²³⁴

Další podkapitola se věnuje době po skončení války, kulturnímu a politickému rozkvětu Athén, kdy jsou vyzdvíženi především dva muži – Periklés a Feidiás (řecky Feidiás, latinsky Phidias, v učebnici uváděn jako Fidias). Je zde zmíněna athénská Akropole, socha Pallas

²³¹ Tamtéž, s. 20.

²³² Tamtéž, s. 20.

²³³ GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*. B. Tempský, Praha 1875. Český překlad, čítající 115 stran a obohacený například o kapitulu o Slovanech, pořídil Matěj Kovář (1840-1934). Výnosem ministerstva kultu a vyučování ze dne 15. července 1875 byla kniha přijata za oficiální učebnici, jak čteme na frontispisu druhého opraveného vydání, které vyšlo následujícího roku s mírně rozšířeným názvem *Dějepis pro školy obecné a měšťanské. Díl první, Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*. Další vydání následovala roku 1879 a roku 1881.

²³⁴ GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*, s. 14.

Athény, chrám Parthenon, u Feidia je uvedeno také další jeho významné dílo – socha boha Dia v Olympii. Kapitolku zakončuje přehled významných mužů z doby Periklovy (Sofoklés, Hérodotos a Sókratés).

Poslední podkapitolka nese název „Doba úpadku národa řeckého“ a zahrnuje válku peloponéskou a dobu makedonské nadvlády. Válka peloponéská je opět vyličená velmi stručně, dokonce chybí i její datace. Podobná tendence pokračuje i v dalším líčení, kdy chybí názvy klíčových bitev - např. není jmenována bitva u Chaironeie, nejsou uvedena ani místa a datace bitev svedených Alexandrem Makedonským. Autoři se zaměřují spíše na aspekt kulturní - v textu je zmíněna například role Aristotela coby vychovatele Alexandra Makedonského: „*Alexandrovým učitelem byl největší učenec řecký, Aristoteles, od něhož se Alexandrovi dostalo znamenitého vychování*“.²³⁵ Dále je upozorněno i na kulturní obohacování: „*Peršané prokazovali Alexandrovi téměř božskou úctu, a to se mu líbilo. I přijímal Peršany do svých služeb a zaváděl na svém dvoře perské mravy*“.²³⁶ Výklad je ukončen konstatováním rozpadu Alexandrový říše na několik částí, které již nejsou blíže specifikovány, a zmínkou o tom, že se řecká kultura rozšířila do Alexandrem podmaněných zemí. Detailněji je popsán pouze rozvoj kultury v Alexandrii.

Porovnáme-li závěrečnou pasáž výkladu řeckých dějin opět s učebnicí Gindelyho, zjistíme, že i v tomto případě jsou válečné operace podány mnohem podrobněji než v učebnici prvorepublikové. Nalezneme zde názvy bitev s přesnou datací (např. bitva u Chairóneie, bitva na řece Gráníku, bitva u Issu), jejichž průběh je navíc opět poměrně detailně vyličen, uvedena je vždy také početní síla vojska. Snahu o preciznost autora v datacích a číselných údajích dokládá i uvedený věkový údaj u smrti Alexandrový – 32 let a 8 měsíců. Rovněž válka peloponéská je vyličená mnohem podrobněji. Gindely se zabývá jejím politickým pozadím, poměrně velkou pozornost věnuje i athénskému státníku a vojevůdci Alkibiadovi, jehož jméno není v prvorepublikové učebnici ani zmíněno, uvádí také datum a název závěrečné bitvy u „Kozích řek“.

Jak je patrné z výše uvedených příkladů, je Gindelyho učebnice faktograficky přeplněná, autorovi ovšem nelze upřít snahu zaujmout čtenáře - narativní líčení událostí je poměrně poutavé, autor zařazuje také různé zajímavé informace o historických osobnostech (které ovšem nelze pokládat za spolehlivě historicky doložené). Při líčení Alkibiadova charakteru například uvádí tuto historku: „*Již co chlapec a jinoch nemohl snést, aby byl nevzbudil všeobecné pozornosti na sebe (...). Jednou koupil krásného psa za vysokou cenu; celé Atheny*

²³⁵ GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské*, s. 25.

²³⁶ Tamtéž.

mluvily o tom zvířeti. Když znenáhla řeči umlkly, uřízl psovi ocas a opět mluvily celé Athény o nesmyslném zohavení toho krásného zvířete.“²³⁷ V pasáži o Alexandru Velikém zase uvádí například historku o Alexandrově zkrocení divokého koně Bukefala, podrobně také líčí metody, jakými se Démosthenés cvičil v řečnickém umění. Zařazení těchto příběhů je z hlediska vzbuzení zájmu žáků ku prospěchu, problém ovšem vidím v didaktickém zpracování učebnice, ve které není odlišen hlavní a vedlejší text, nejsou nijak graficky zdůrazněny důležité události, data či historické pojmy. Stránky učebnice navíc tvoří téměř jednolitý text, hlavní informace tak splývají s líčením příběhů, které mají spíše motivační hodnotu než hlubší historický význam.

Výklad o starověkém Římě je strukturován podobně jako u starověkého Řecka. Kapitola je zahájena obecnou charakteristikou Římanů, jejich obyčejů a stylu života. V pasáži věnované náboženství je poukázáno na podobnost mezi řeckým a římským pantheonem bohů, v poznámce je také uvedeno, že Římané přejímali bohy i od jiných národů (příklady však nejsou jmenovány). Zařazena je na úvod - jako snad ve všech učebnicích tohoto i předešlého období - také pověst o založení Říma.

Následuje stručné vyličení přechodu od království k republice. U doby královské jsou jmenováni dva králové – Servius Tullius, který vydal novou ústavu, a poslední král Tarquinius Superbus, který byl kvůli své krutosti vyhnán a nahrazen dvěma konzuly, čímž začalo období republiky. Zde je tematizován především plebejský boj o zrovnoprávnění s patricijí a punské války. V popředí výkladu o jednotlivých etapách punských válek figuruje vždy jméno konkrétního muže - jmenován je konzul Regulus, Hannibal a Publius Cornelius Scipio. Závěr válek a zničení Kartága je líčeno opět velmi narativně s akcentací odvahy Kartaginců při obraně města: *„Muži, ženy i děti se účastnili příprav k zachránění jim drahého města. Zbořili budovy, aby měli dříví a kov na nové zbraně, paní přinášely k tomu své šperky a drahé nádoby; stříhaly si vlasy, aby mohly býti upleteny provazy k lukům.*“²³⁸ Tento patriotismus měl jistě působit výchovně.

Úpadek republiky předznamenal dle výkladu úpadek rolnického stavu a diferenciaci dvou nových skupin – „proletářů“ a „optimátů“, jejichž vzájemný antagonismus vyústil v občanskou válku. Gaius Iulius Caesar je v učebnici prezentován jako smírce, neboť *„pocházel z rodiny patricijské, ale byl přítelem lidu“*.²³⁹ Stručně je dále zmíněna Caesarova expanze do Zaalpské Galie, smrt Crassova, boj s Pompeiem, jeho porážka a smrt a jmenování

²³⁷ Tamtéž, s. 20.

²³⁸ Tamtéž, s. 31.

²³⁹ Tamtéž, s. 33.

Caesara imperátorem. Caesarovo vojenské a politické počínání, jeho vzhled ani povahové rysy nejsou blíže specifikovány. Celkově je ovšem období jeho vlády hodnoceno kladně, Caesar je vylíčen jako mírotvorce, který „vládl blahodárně“, staral se o chudé, v Římě „provedl mnohé krásné stavby“ a byl lidem oblíben.²⁴⁰ Vyváženější hodnocení Caesarovy osobnosti nalezneme v rakousko-uherské učebnici A. Gindelyho, která popisuje Caesara jako „muže velice nadaného, ale marnostratného a v nejvyšším stupni ctižádostivého.“²⁴¹

Z komparace obou učebnic vypývá patrná inklinace prvorepublikové učebnice k prezentování dějin v těsném sepětí s významnými historickými osobnostmi, u kterých jsou navíc často akcentovány kladné charakterové vlastnosti a ušlechtilé činy. Toto často jednostranné líčení poukazuje na důležitost výchovné funkce prvorepublikové učebnice, která měla posilovat mravní hodnoty žáků.

Zatímco samotný akt Caesarovy vraždy je pouze konstatován, jeho pohřeb je popsán v rámci rozšiřujícího textu poměrně podrobně – žáci se například dozví, že Caesar byl pohřben v nachovém rouchu, byl mu sejmut voskový otisk tváře, součástí pohřebního průvodu byli i „pištci“ a tanečníci a herci s posmrtnými maskami předků. Caesarovo tělo bylo převezeno na římské forum, kde nad jeho tělem řečník pronesl svoji řeč, tělo bylo spáleno a popel uložen do urny, slavnost pak byla zakončena hostinou.²⁴² Cílem tohoto podrobného líčení je přiblížit žákům pohřební ritus ve starověkém Římě. Následující pasáž informuje o pohřbívání méně významných občanů, jejichž urny byly ukládány do společných kolumbárií, otroci a chudí byli ukládáni do společných šachet.²⁴³

Době císařské (od r. 31 př. n. l.) je věnováno v porovnání s obdobím republiky mnohem méně prostoru. Důvodů, proč je doba císařská výrazněji potlačena, může být celá řada. S přihlédnutím k době vzniku učebnice se však nabízí paralela k tehdejší (prvorepublikové) politické realitě, kdy bylo Československo rovněž republikou. Přestože starověká římská republika se v mnoha ohledech lišila, zásadní se zde může jevit teze o dělbě státní moci.

Dalším důvodem může být jistě také aspekt výchovný a morální. Římská republika se zjednodušeně jeví jako období budování řádu, zatímco doba císařství (především v pokročilejší fázi) je vnímána jako období úpadku a destrukce. Z doby císařské je blíže charakterizována pouze doba Augustova, zdůrazněn je především kulturní rozkvět říše -

²⁴⁰ Tamtéž, s. 35.

²⁴¹ GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*, s. 38.

²⁴² GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské*, s. 35.

²⁴³ Tamtéž.

stavitelská činnost (např. Pantheon), působení významných básníků (Vergilius, Horatius, Ovidius) a dějepisce Livia.

Z doby Augustovy autoři přecházejí plynule ke vzniku křesťanství a kromě zmínky o výbuchu Vesuvu a zasypaní Pompejí a Herculanea (r. 79) uvedené v poznámce, chybí výklad o dalších římských císařích a období jejich vlády. V souvislosti s pronásledováním křesťanů je jmenován pouze císař Nero, v souvislosti s legitimizací křesťanství císař Konstantin Veliký. Výklad o starověkém Římě končí tradičně zánikem říše 476. Hlavní důvod zániku říše autoři spatřují v nájezdech divokých barbarů (v předchozích kapitolách je ovšem zmíněn i morální rozklad společnosti).²⁴⁴ Výklad o starověkém Římě je v Gindelyho učebnici výběrem témat i chronologie jejich řazení strukturován velmi podobně jako výklad v učebnici prvorepublikové. Zásadnějším rozdílem je opět větší faktografická hustota, hlubší analýza válečných operací, uvádění názvů všech bitev v rámci vojenských tažení a jejich přesná datace, snaha o hodnocení charakterů historických osobností a „vyšperkování“ textu zajímavostmi, které přímo nesouvisejí s hlavní linií výkladu. Rozdílný je rovněž styl podání výkladu, který je v Gindelyho učebnici ještě více narativní, obsahující i básnické tropy. Crassova smrt je například vyjádřena skrze eufemismus - „z triumvirů zmizel nejprve Crassus s jeviště.“²⁴⁵ Zmíněnou snahu o hodnocení a charakteristiku historických postav a současně snahu o zařazování sekundárních zajímavostí lze nalézt současně ve větě, která líčí osud Crassa po bitvě Parthy: „Vítězové vlili muži tomu, chtivému peněz, zlata do úst.“²⁴⁶

Zásadnějším rozdílem v obsahové náplni učebnic je pouze absence širších informací o Galech v učebnici prvorepublikové. V Gindelyho učebnici jsou Galové nejen poměrně výstižně charakterizováni jako válečníci, kteří sice dobyli rozsáhlá území, neuměli je ovšem udržet, ale uveden je rovněž galský náčelník Brennus, galské vítězství u řeky Allie a vyplnění Říma (387).

Na závěr je ovšem nutné zmínit fakt, že ne všechny učebnice za Rakousko-Uherska byly koncipovány stejně jako učebnice A. Gindelyho. Lze nalézt i několik učebnic z tohoto období, které jsou na daleko vyšší didaktické úrovni a i svým obsahem jsou bližší učebnicím prvorepublikovým. Jako doklad tohoto tvrzení může sloužit *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy* od Františka Kunstovného a Františka Šujana z roku 1897.²⁴⁷ Tato učebnice například

²⁴⁴ Německý badatel Alexander Demandt, autor publikace *Der Fall Roms. Die Auflösung des römischen Reiches im Urteil der Nachwelt*. (C.H.Beck Verlag, München, 2014), napočítal 210 důvodů, které byly v průběhu staletí udávány jako ty, které přivedly římskou říši k zániku.

²⁴⁵ GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*, s. 39.

²⁴⁶ Tamtéž.

²⁴⁷ KUNSTOVNÝ, F.; ŠUJAN, F. *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy*, díl I. I. L. KOBER, Praha 1897.

obsahuje marginálie, důležité pojmy jsou tučně vytištěny a učebnice je také poměrně bohatě ilustrována. O kvalitě těchto ilustrací svědčí i fakt, že některé z nich jsou zařazeny i prvorepublikové *Učebnici dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské*,²⁴⁸ na které se podílel rovněž František Šujan, tentokrát ovšem ve spolupráci s Aloisem Tillem. Vedle dějin politických se navíc Kunstovný a Šujan zaměřují i na dějiny kulturní. Lepší didaktickou úroveň disponuje dále například *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy* z roku 1909, jejímiž autory jsou Karel Bolina a Jan Dolenský.²⁴⁹ I zde jsou tučně zvýrazněny důležité pojmy, text je přehledně členěn do odstavců a kromě obrazové složky je součástí učebnice i mapa Řecka a Itálie.

6. 2. TILL, A. – ŠUJAN, F.: *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské*²⁵⁰

6.2.1. Didaktická analýza

Učebnice autorů Šujana²⁵¹ a Tilla²⁵² obsahuje stručný úvod, který je zahájen citátem „*Dějiny jsou učitelkou života*“, jehož autorem je Cicero. V tomto citátu je obsaženo vše podstatné - tedy důvod, proč se dějepisu učíme a k čemu nám může sloužit. Tento citát je v úvodu dále rozvinut a autoři seznamují žáky s jednotlivými oblastmi, které dějiny zahrnují a se kterými nás seznamují (např. náboženství, mravy, zvyky, vzdělanost, činy významných osobností...). Úvod je pak zakončen stručným nastíněním periodizace dějin, přičemž autoři dějiny rozdělují na dvě hlavní doby – na pravěk (doba předdějepisná/prehistorická) a dobu dějepisnou (historickou), která se dále dělí na starý, střední a nový věk. Časová periodizace těchto etap není uvedena.

Výkladový text je členěn do kapitol a podkapitol, které jsou očíslovány. Text je přehledný díky rozlišení odstavci, a přestože schází marginálie, orientace v textu není obtížná díky zvýraznění klíčových slov a důležitých pojmů tučně vytištěným písmem. Přehlednost textu

²⁴⁸ ŠUJAN, F.; TILL, A. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské, díl I.* I. L. KOBER, Praha 1922.

²⁴⁹ BOLINA, K.; DOLENSKÝ, J. *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy, díl I.* Unie, Praha 1909.

²⁵⁰ TILL, A., ŠUJAN, F. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské.* Díl I. I. B. Kober, Praha, 1922.

²⁵¹ František Šujan se narodil 3. 7. 1859 v Kloboučkách u Bučovic, zemřel 19. 7. 1944 v Brně. Byl středoškolským profesorem a autorem publikací z oboru historie. In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z: WWW: <http://katalog.npmk.cz/authorities/61807#?id=0_4khPqbTImoh-IRw_gFuA&pageSize=10&sorting=relevance>, cit. [2016-04-5].

²⁵² Alois Till se narodil 22. 2. 1869 v Poličce, zemřel 3. 4. 1932. Byl středoškolským profesorem a autorem učebnic a publikací z oboru dějepis a zeměpis. In: Katalog Knihovny Západočeského muzea v Plzni [online]. Dostupné z: <<http://verbis.zcm.cz/authorities/11101;jsessionid=14AE98B43710632FC091FF463AB142AF?locale=en#?locale=en&id=0bPpLZmZRyWf6gs45KyMTg&pageSize=10&sorting=default>>, cit. [2016-04-5].

umocňuje také využití kurzívy a písma proloženého, rozšiřující text je vytištěn navíc menším písmem, což pomáhá odlišit hlavní výklad od vedlejšího. Text není příliš obtížný ani ze syntaktického hlediska, převládají věty jednoduché a kratší souvětí. Historické pojmy a cizí termíny jsou vždy řádně vysvětleny buď v poznámce pod čarou či přímo v textu.

V učebnici převažuje prezentace učiva formou realistickou, forma symbolická je zastoupena pouze několika mapami, zařazenými až na samotném konci učebnice (k výkladu o starověku je zde zařazena pouze mapa Řecka a Itálie). Většina obrazového doprovodu se týká kultury – v učebnici se vyskytnou reprodukce několika soch (Diskobolos, Sofoklés, Artemis, Hermés), dále pak například vyobrazení hlavic antických sloupů nebo Konstantinova oblouku. Obrazový materiál, zakomponován vždy vhodně k odpovídající textové pasáži, je vždy opatřen krátkým popiskem, který zahrnuje název díla a většinou také rozšiřující informace – např. u sochy bohyně Artemis je uvedena tato legenda: „Socha v museu pařížském představuje bohyni v lehkém oděvu řecké dívky, která provázena se ubírá na lov.“²⁵³

V učebnici se vyskytuje poměrně mnoho odkazů na poznámky pod čarou, kde jsou nejčastěji vysvětlovány historické pojmy, ale nalezneme zde například také citace z *Íliady* a to nejprve řecky, poté foneticky převedené do latinky a na závěr je uveden český překlad. Uvedena je zde také další literatura, která se zabývá antickými dějinami (např. Velišský: *Život Řekův a Římanův*; Kosina: *Ilustrované dějiny světové I.*, Saska-Groh: *Mythologie Řekův a Římanův* aj.²⁵⁴)

Za hlavními tematickými celky (Řecko, Řím) je zařazeno poměrně rozsáhlé opakování formou otázek, které se váží k předcházejícímu výkladovému textu.

6.2.2. Obsahová analýza

Výklad o řeckých dějinách je zahájen pasážemi, které žáky seznamují s krétsko-mykénským uměním a kulturou. Zmíněny jsou zde také významné archeologické objevy - ruiny města Trója a vykopávky v Mykénách, na kterých se podílel H. Schliemann.

Informace o příchodu Řeků jsou velmi stručné – jejich příchod je datován kolem r. 1500 př. Kr., žáci se dozvědí, že si Řekové podmanili původní obyvatelstvo a Krétu, dále se seznámí s názvy tří proudů Řeků, kterými byli Iónové, Dórové a Aiolové. Významná je zmínka o tom, že se učitelé Řeků stali Féničané. Výklad přímo uvádí, že „vlivem krétské a východní

²⁵³ TILL, A., ŠUJAN, F. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské*, s. 26.

²⁵⁴ Tamtéž, s. 14.

*vzdělanosti vyvíjela se nejstarší vzdělanost řecká.*²⁵⁵ Autoři tedy nevynechávají ani kulturní obohacování jednotlivých národů. První kapitola seznamuje žáky také stručně s řeckými bohy (uvedeno je vždy jméno a krátká charakteristika).

Následující podkapitola, nazvaná příznačně „*Doba bohatýrská (heroická)*“ je věnována řecké mytologii – žákům představuje v nepříliš rozsáhlém, ale čtivě psaném textu příběh Thésea, Hérakla, historii Trójské války, opominut nezůstává ani Homér a jeho dílo, k němuž je poznamenáno, že „*zračí vzdělanost tehdejší doby*“²⁵⁶.

Další podkapitola pojednává o dvou městských státech – Spartě a Athénách. Výklad se zabývá především dvěma oblastmi – státním zřízením a výchovou mládeže. Spartská výchova je vylíčena jako výchova velmi tvrdá, detailněji jsou zmíněny i některé metody, které byly součástí spartského modelu. „*Chlapci byli již od 7. roku vychováni ve státních ústavách. Bosi cvičili se celý den v běhu, skoku, zápase a ve zbraní. Spávali na slámě a jísti dostávali jen skrovně. Jednou v roce bývali v chrámě bičovani, při čemž byl vítězem ten, kdo vydržel rány bez projevu bolesti nejdéle. I stalo se někdy, že některý hoch klesl mrtev k zemi, ani nehlesnuv.*“²⁵⁷ Zcela jinak vyznívá z popisu výchova athénská, za jejíhož otce je považován dle učebnice zákonodárce Solón. Ten nařídil, aby byla mládež vzdělávána i duševně. Styl, jakým je líčen Solónův přínos, jistě není zvolena náhodně – zcela určitě má působit na žáky výchovně a Solónovy činy mají být pro ně vzorem. „*Práci prohlásil Solon za povinnost každého člověka a synům uložil péči o zestárlé rodiče. Pro své ušlechtilé zásady patří mezi nejčistší postavy dějin všech věků. Heslem jeho bylo: Všeho s měrou!*“²⁵⁸

Pozornost je dále věnována zakládání nových řeckých osad, přičemž je opět zdůrazněno, že i v tomto počínání se Řekové inspirovali Féničany. Žáci jsou rovněž stručně seznámeni s fenoménem olympijských her, jejich náplní a významem (dle výkladu hry posilovaly národní vědomí geograficky rozptýlených Řeků). Výklad osvětluje rovněž pojem *olympiáda* tak, jak byl chápán ve své době (tedy jako označení pro období mezi hrami) a také je zmíněn význam datace první olympiády (776 př. Kr.) pro další měření času.

Řecko-perské války jsou zpracovány velmi přehledně. Záchytné body tvoří jednotlivé významné bitvy, jejichž průběh je sice popsán čtivě, nikoliv však příliš obsírně. V některých pasážích (zejména u líčení bitvy u Thermopyl) je ovšem text výrazně citově zabarven. „*Po dva dny Řekové statečně odporovali nepříteli. Avšak tu vyskytl se ohavný zrádce, jenž za*

²⁵⁵ Tamtéž, s. 15.

²⁵⁶ Tamtéž, s. 17.

²⁵⁷ Tamtéž, s. 17.

²⁵⁸ Tamtéž, s. 19.

mrzký peníz ukázal nepřátelům stezku přes hory. Zvěděl o tom Leonidas, propustil většinu svého vojska, sám však zůstal věrný spartským zákonům a v hrdinském boji padl za vlast.“²⁵⁹

Jako doba kulturního i politického rozmachu, ke kterému patřilo i dovršení demokracie, je v učebnici popsáno období za vlády Perikla. Jeho postava je rovněž vyličena velmi idylicky. „*V posledních letech válek perských nabyl velikého vlivu v Athénách Perikles, muž vysoce vzdělaný a vzácné nezištnosti. Jsa nadán uchvacujícím darem řečnickým, ovládal všechnen lid, jemuž byl upřímným přítelem. Vzor státního zřízení spatřoval v demokracii, t. j. ve vládě lidu, který spravuje stát svými zástupci.*“²⁶⁰ V souvislosti s Periklem je zmíněna i výstavba athénské Akropole a jsou jmenovány všechny významné památky, které zde byly vystavěny, včetně nejvýznamnějších umělců té doby (Feidiás, Praxitelés). Jmenováni jsou rovněž tři nejvýznamnější dramatici (Aischylos, Sofoklés, Eurípidés), dějepisci Hérodotos a Thúkydídés a filozofové (Sókrates a Platón). Doba Periklova je v učebnici vyličena jako klíčové období, které formovalo i další vývoj: „*Tak se zrodila v době Periklově nová kultura, která se stala základem dalšího pokroku vzdělanosti.*“²⁶¹

Poslední kapitola věnovaná řeckým dějinám se zabývá úpadkem Řecka. Velice stručně je zmíněna peloponéská válka a nástup makedonské nadvlády. Větší prostor zaujímá postava Alexandra Makedonského, přestože i jeho výboje jsou popsány poměrně stručně, nejsou jmenovány ani datovány žádné bitvy, které Alexandr svedl, popsán není ani jeho vzhled a povahové vlastnosti. Ani jeho smrt není nijak detailně vyličena. „*Dobyl celé říše perské a pronikl až do Indie, odkudž se po nesmírných svízelních vrátil s vojskem do Babylona. Tam hověl zvykům perským, užíval bujně svého bohatství. Po roce však zachvátila jej smrt, a o velikou říši rozdělili se jeho vůdcové.*“²⁶² Je patrné, že rozsah textu věnovaného jednotlivým úsekům řeckých dějin je přímo úměrný významu, který mu prvorepublikoví autoři přikládali. Proto například závěrečné období ztráty řecké samostatnosti zaujímá méně prostoru než období Periklovy vlády, které je v učebnici hodnoceno jako období vrcholné.

Celek věnovaný Římu je zahájen kapitolou, která pojednává o geografii a obyvatelstvu starověké Itálie. Zmíněni jsou kromě Latinů také Etruskové a jejich kulturní přínos (klenuté stavby, nádoby a zlatnická práce), dále pak také Keltové (Galové). Následuje pověst o založení Říma, stručné informace o státním zřízení a sociálním rozvrstvení obyvatel v počátcích římských dějin. Zmíněno je rovněž náboženství, které, jak učebnice uvádí, bylo

²⁵⁹ Tamtéž, s. 21.

²⁶⁰ Tamtéž, s. 22.

²⁶¹ Tamtéž, s. 27.

²⁶² Tamtéž, s. 28.

„v mnohém podobno řeckému“.²⁶³ Doba královská je popsána velmi stručně, autoři se soustředí zejména na kulturu tohoto období a jako hlavní faktor na zušlechťování římského obyvatelstva jmenují etrusko-řeckou vzdělanost.

Počátek republiky je tradičně datován rokem 510 př. Kr. Výklad je zahájen popisem státní správy a vysvětlením důležitých pojmů (konzulové, senát, diktátor, tribunát...). Následuje vyličení jednotlivých kroků, které vedly k ovládnutí Itálie a další expanzi Říma. Detailněji je rozebráno dobývání města Tarentu a Pyrrhovo tažení. Líčení se ovšem nesoustřeďuje na vojenskou strategii, ale spíše na zákulisní jednání, kdy se Pyrrhos, když viděl odhodlání Římanů, pokusil některé senátory podplatit, aby přijali jeho podmínky.

Průběh punských válek je vyličen také stručně – etapy války nejsou rozlišeny ani datovány a nejsou uvedeny ani názvy jednotlivých bitev. Z významných aktérů je zmíněn Hannibal, „hrdiný obránce karthaginských Feničanů“²⁶⁴, na straně římské pak Scipio, „který Hannibala před Karthaginou porazil a Kathagince donutil ke krutému míru.“²⁶⁵ Podmínky tohoto míru nejsou již blíže specifikovány. Nejsou popsány detailněji ani události, které vedly k zahájení závěrečné etapy války. Líčení pádu Kartága, zakončené eufemismem, vyvolává v čtenáři emoce a zdůrazňuje odvahu a vlastenectví Kartagiňanů. „S vlasteneckým nadšením závodili Karthaginci v přípravách k obraně. I ženy dávaly své vlasy na tětiny luků a šperky na zakoupení zbraní. Po dvě léta hrdinně hájeno města, které konečně po zoufalém odporu podleгло přesile. Hrdá kdysi „ královna Středomoří“ zmizela z povrchu zemského.“²⁶⁶ Na závěr jsou stroze vyjmenována území, které se Římanům podařilo v punské válce (Sicílie, Sardinie, Korsika, Hispánie, severní Afrika) a v dalších bojích (Sýrie, Malá Asie, Makedoni a Řecko).

Následující kapitola se zabývá Římem na sklonku republiky. Zde je tematizována zejména sociální nerovnost, kterou ještě více prohloubil příliv levnějšího obilí z provincií. Tyto poměry se snažili změnit bratři Gracchové, „zdrání synové ušlechtilé Římanky Cornelié, dcery Scipionovy“.²⁶⁷ Jejich reformy jsou vysvětleny pouze velmi jednoduše – žáci se dozvědí, že bratři usilovali o spravedlivější rozdělení pozemků. Dále je již pouze konstatováno, že „lidumilné snahy jejich byly zmařeny optimáty a oba šlechtetní bratři zemřeli smrtí násilnou.“²⁶⁸ Přívlastky, které autoři připojili k jménu bratrů a jejich snahám jasně

²⁶³ Tamtéž, s. 31.

²⁶⁴ Tamtéž, s. 34.

²⁶⁵ Tamtéž.

²⁶⁶ Tamtéž.

²⁶⁷ Tamtéž, s. 35.

²⁶⁸ Tamtéž.

prozrazují postoj, který autoři k těmto postavám zaujali – tedy, že bratři byli vnímáni jako bojovníci proti sociální nerovnosti a bezpráví.

Období vlády Caesara je naopak v učebnici vyličen jako období idylické. Nejprve je krátce popsána Caesarova cesta k moci - vyjmenování jsou bez detailnější charakteristiky další dva členové triumvirátu - a stručně je vyličen tažení do Galie a následně porážka Pompeia.

Samotná Caesarova vláda je pak vyličen takto: „*Vláda jeho byla pro Řím pravým štěstím. Staral se o chudinu rozdáváním obilí a zakládal pro ni kolonie. Řím ozdobil krásnými stavbami a pečoval o šíření řecké vzdělanosti. Zamezil vydírání provincií, upraviv spravedlivé vybírání daní. Také kalendář dal opravit...Ač byl i ke svým odpůrcům vlídný, nemohl vyhladiti z mysli jejich mínění, že ničí republiku a připravuje království. R. 44 byl zavražděn v senátě spiklenci, v jejichž čele stál Cassius (Kasius), přívrženec Pompejův, a Brutus, miláček Caesarův.*“²⁶⁹ Na konci pasáže o Caesarovi autoři ještě shrnují jeho význam. Zde uvádí, že „*Caesar patří k největším duchům světa*“, a zmiňují jeho roli státníka, válečníka, řečníka a dějepisce.²⁷⁰

Druhému triumvirátu je věnováno mnohem méně pozornosti (jeho vznik, jména členů i jeho činnost je shrnuta pouze v jednom krátkém odstavci). Skrze postavu Octaviana výklad plynule přechází k římskému císařství.

V tomto období se autoři více soustřeďují pouze na jediného císaře – Augusta. Doba jeho vlády je vyličen podobně idylicky jako období za vlády Caesara. Samotný císař je prezentován skrze své činy a přínos v různých oblastech (přímá charakteristika, popis vzhledu či životopis panovníka schází). Dle výkladu Augustus pozitivně ovlivnil soudnictví, státní správu a vojsko, angažoval se také v péči o chudé, nechal budovat silnice, podporoval vzdělání...Období jeho vlády je považováno také za zlatý věk latinského písemnictví.

V rámci výkladu o křesťanství je zmíněn dále krátce císař Nero, který je charakterizován jako „zpustlý a nenáviděný“.²⁷¹ Jako morální vzor má naopak na žáky zapůsobit Marcus Aurelius, který je prezentován jako „filozof na trůně“, který hlásal, že „vedle bohatství, rozkoše a hmotné moci jsou na světě jiné, dražší statky: jemnost, ušlechtilost mysli, odpuštění a láska k lidem“.²⁷² Obdobné hodnoty jsou jmenovány i u výkladu o křesťanství, které je prezentováno jako obrodná síla, která stojí v kontrastu proti morálnímu úpadku pozdního Říma. Právě tento mravní úpadek se podílel dle učebnice na zániku římské říše. „Od doby,

²⁶⁹ Tamtéž, s. 38.

²⁷⁰ Tamtéž, s. 38-39.

²⁷¹ Tamtéž, s. 40.

²⁷² Tamtéž.

kdy přestaly býti ctnostmi Římanův obětavost, úcta k zákonům, nezištnost a mravnost, spěla mohutná říše k pádu.“²⁷³ Jako datum zániku západořímské římské říše je uveden tradičně rok 476, kdy říše podlehl Germánům.

Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské přináší žákům základní, věku žáků uměřený, obraz o dějinách starověkého Řecka a Říma. Učebnice není z hlediska délky textu ani hustoty faktografických údajů zbytečně předimenzovaná, detailněji se autoři zabývají pouze událostmi a postavami, kterým přiřkládají větší význam. Tento význam tkví většinou v morálních hodnotách, které mohou být pro žáky dobrou inspirací a vzorem. Pozitivně jsou hodnocena zejména období, kdy vzkvétala vzdělanost, umění a demokracie (např. období vlády Perikla). Naopak krize společnosti je na více místech v učebnici přímo spojována s přílišným bohatstvím, které vede k morálnímu úpadku a negativním jevům. Idylické a sugestivní líčení některých období (např. doba vlády Caesara či Augusta) je možné z dnešního hlediska vnímat jako přinejmenším jednostranné, ovšem z perspektivy autorů učebnice se pravděpodobně jednalo o způsob, jak nejlépe výchovně zapůsobit na své čtenáře.

6. 3. HORÁK, L: *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol*²⁷⁴

6.3.1. Didaktická analýza

Učebnice dějepisu pro měšťanské školy od Ladislava Horáka²⁷⁵ je z hlediska prezentace učiva formou slovní podobna učebnici od Gebauerové-Jiráka-Reitlera. Učebnice rovněž neobsahuje marginálie, chybí slovní shrnutí učiva, a přestože syntaktická obtížnost občas překračuje dnešní ideální normu, narativní styl textu tento jev do jisté míry kompenzuje. Důležitá jména či termíny jsou zviditelněny podobně jako v předchozí učebnici, tedy buď tučným písmem, nebo prostřednictvím písma proloženého.

Také v textu této učebnice se vyskytují poznámky pod čarou, které mají rozmanitý obsah - týkají se například geografie (uvedena je například výška Olympu), obsahují odkazy na literaturu (v případě výkladu mytologie poznámka odkazuje na *Starověké pohádky* gymnaziálního profesora Františka Rutha²⁷⁶), nesou podtext kulturní a obecně vzdělávací

²⁷³ Tamtéž, s. 42.

²⁷⁴ HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol*. Státní nakladatelství v Praze, Praha 1925.

²⁷⁵ Ladislav Horák se narodil 20. 7. 1874 v Mičově u Heřmanova Městce, zemřel 26. 7. 1966 v Praze. Byl pedagogem, vlastivědným pracovníkem a autorem popularizačních spisů z oblasti historie. In: Bibliografie dějin Českých zemí. Historický ústav AV ČR [online]. Dostupné z: WWW: <<http://portaro.eu/huav/authorities/195826#?id=jzewy29mR3i7qDgxDvr6mw&pageSize=30&sorting=default>>, cit. [2016-04-5].

²⁷⁶ František Ruth (1854–1926) byl středoškolský profesor – klasický filolog, překladatel a autor literatury pro mládež. Jeho „*Pohádky starověké*“ byly vydány již roku 1893 (RUTH, F. *Pohádky starověké*. R. Storch, Praha

(např. v souvislosti s Athénami je zmíněn v poznámce symbol Pallas Athény – sova a je rovněž připojeno přísloví „*Netřeba sov nositi do Athén!*“). Historické termíny jsou vysvětleny stejně jako u předchozí učebnice přímo v textu (buď sekundárním uvedením termínu v závorce, nebo postupem opačným).

Z hlediska prezentace učiva formou názornou rovněž jako u předchozí učebnice převažuje forma názorná realistická. Formu symbolickou zastupují pouze dva náčrtky – jeden zobrazuje Řecko, druhý údolí Tibery – a pláněk Říma v době císařské.

Učebnice je poměrně bohatě ilustrovaná²⁷⁷, což jistě přispívá k probouzení zájmu u žáků této věkové kategorie (celkem obsahuje 93 obrazů a 7 náčrtů) – v kapitole o Řecku se nacházejí medailony s podobiznou boha Dia, Háda, Poseidóna nebo bájného hrdiny Hérakla. Medailonky bohů doprovází také krátký text, který popisuje kresbu s ohledem na typické atributy daného boha.²⁷⁸ Mezi další vyobrazení týkající se řecké mytologie patří výjev z Trojské války zachycující dřevěného koně, ilustrace zápasu Patrokla s Hektorem, ilustrace k báji o Odysseovi. Kromě mytologie se zbývající obrazová složka zaměřuje téměř výhradně na oblast kulturní – v učebnici nalezneme například ilustraci athénské Akropole a řeckého divadla, další ilustrace pak zachycuje svitek papyru, knihu z pergamenu a kalamář. Kapitola věnovaná Římu je co do tematické pestrosti ilustrací bohatší. Je zde vyobrazen například vnitřek etruské hrobky, Řím v době královské, průřez lodi použité ve válce s Kartágem aj. Použity jsou také obrázky ilustrující život Římanů a jejich zvyky (např. ilustrace obětování dobytčete, římský mlýn, zápas gladiátorů...). Římskou architekturu zastupuje ilustrace interiéru Pantheonu, interiér římské vily, Kolosea a římských katakomb.

V učebnici chybí obecný úvod do předmětu i instrukčně metodický úvod. Zpětnovazební komponenta je zastoupena otázkami na konci každé podkapitoly, seznam důležitých dat a slovníček pojmů není zařazen. Na konci tematického celku, který se věnuje období starověku, je uvedena alespoň synchronní tabulka zachycující vývoj starověku. U tabulky se vyskytuje metodická poznámka, že přehled má být společně při opakování zpracován.

Orientaci v učebnici usnadňuje obsah, chybí ovšem jmenný i věcný rejstřík, učebnice neobsahuje ani žádné grafické symboly (např. otázky na konci podkapitol nejsou nijak zvýrazněny). Tematické celky jsou členěny do kapitol a podkapitol, které jsou ještě

1893.), znovu u stejného nakladatele pak vyšly roku 1910. V roce 1921 byly vydány „*Pohádky starověké*“ s ilustracemi Artuše Scheinera u jiného nakladatele (RUTH, F. *Pohádky starověké*. Šolc a Šimáček, Praha 1921.). Reprint s totožnými ilustracemi Artuše Scheinera vyšel roku 2013 (RUTH, F. *Pohádky starověké*. Dobrovský, Praha 2013.). Kniha obsahuje převyprávěné pověsti, které jsou i současné mládeži známe například ze „*Starých řeckých bájí a pověstí*“ Eduarda Petišky (např. *Prométheus, Orfeus, Perseus, Trojská válka*), kromě toho ale obsahuje i příběhy méně známé (např. *Rampsinitovy poklady, Melampus, Arion*).

²⁷⁷ Jméno ilustrátora není v učebnici uvedeno.

²⁷⁸ Viz příloha č. 3.

rozčleněny otázkami (např. *Kterak vznikl národ v údolích řeckých? Kterak Řekové dobývali Troje? Kterak Athéňané zbudovali Akropolis?* apod.). Forma nahrazení nadpisu otázkou může být z didaktického hlediska významná, jelikož může vzbudit lépe zájem žáků, hodit se může tato forma rovněž během opakování.

6.3.2. Obsahová analýza

Učebnice je po stránce chronologie výkladu koncipována podobně jako učebnice Gebauerové, Jiráka a Reitlera. Horákova učebnice rovněž nejprve seznamuje žáky obecně s řeckým národem – podává úvodem informace o tom, kdo byli první obyvatelé Řecka, jak žili, čím se živili, do čeho se oblékali, jaké bohy uctívali. Následuje pasáž, která se věnuje řecké mytologii. První narativně podanou bájí je příběh o Héraklovi. V rámci tohoto příběhu se žáci mohli seznámit s názvy mnoha bájných i reálných míst (v příběhu jsou např. zmíněny Théby, věštitelna v Delfách, Kolchida) a s řadou dalších mytických tvorů a hrdinů (např. obr Atlas, Hesperidky, Kerberos, hydra, Iásón, Orfeus, Prométheus...). Následuje příběh o dobytí Tróje a putování Odysseově.

Další kapitola se věnuje Spartě a Athénám, kde je stejně jako v předchozí učebnici kladen důraz na vylíčení společenského rozvrstvení, státního zřízení a odlišného charakteru obou městských států. Rozdílů mezi povahou Spartanů (Dóřů) a Athéňanů (Iónů) si mohou žáci všimnout i ve zmínce o tom, jak se chovali k podrobenému obyvatelstvu. Počinání Spartanů je vylíčeno takto: „*Podmanivše si původní obyvatelstvo v počtu více než desateronásobném, učinili z něho otroky (heiloty); toliko asi třetině (t. j. perioikům) ponechali nejhorší pozemky a řemeslné živnosti.*“²⁷⁹ Spartané jsou dále charakterizováni jako národ, který se i s přispěním Lykúrgovy ústavy stal národem hrdinským, který však „*nejen od nepřátel, nýbrž i od spoluobčanů pro svou panovačnost a útisky byl nenáviděn.*“²⁸⁰ I Athéňané si původní obyvatelstvo podrobili, „*avšak dopřávali mu tolik volnosti, že obec záhy počala vzkvétati živnostmi i obchodem.*“²⁸¹

Řecko-perské války jsou stejně jako v předchozí učebnici vylíčeny s cílem jasněho morálního apelu na čtenáře, čemuž nasvědčuje již samotný název kapitoly „*Hrdinský zápas s Peršany*“. Válečné události zde nejsou členěny na etapy, nýbrž jsou shrnuty pod název v jednotném čísle – válka řecko-perská. Větší pozornost je věnována opět bitvě u Thermopyl. Na této události je demonstrována odvaha Spartanů a jejich zásady: „*Spartané nebyli by*

²⁷⁹ HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol*, s. 23.

²⁸⁰ Tamtéž.

²⁸¹ Tamtéž, s. 24.

opustili svého místa pro věčnou hanbu. „Bud' se štítem, anebo na něm!“ tak loučily se s nimi jejich matky.“²⁸² Připojen je rovněž Simonidův epitaf. V celém líčení je patrna emotivní angažovanost. Například Efilaltés je popsán nejen jako zrádce, ale přímo jako „mrzký zrádce“.²⁸³ Celá kapitola je pak ukončena takto: „*A tak slavně ukončen byl zápas malého národa řeckého, otužilého, bystrého, vlast až do posledního dechu milujícího.*“²⁸⁴ I zde je jasně patrný morální apel a vzor k vlasteneckému cítění, přičemž žáci by mohli lehce nahradit národ řecký národem českým (případně československým) a zasadit tuto větu do hodnocení mnoha událostí našich dějin. Paralela se nabízí především s přihlédnutím k úvodní pasáži o Řecku, kdy je geografická rozloha popisována jako jen „o málo větší než Čechy“.²⁸⁵

Další kapitola se věnuje rozkvětu Athén za Perikla. V rámci této kapitoly jsou žáci seznámeni se třemi základními řeckými slohy, stavebním materiálem a nevýznamnějším stavebním počinem v Athénách – výstavbou Akropole. V této souvislosti je uveden i sochař Feidiás. Ani další líčení událostí po řecko-perských válkách se nezabývá politickými peripetemi, zmíněno je naopak řecké divadlo a hlavní řečtí filozofové, učenci a spisovatelé (Pýthagorás, Sókratés, Platón a Ezop).

Období makedonské nadvlády je již popsáno poměrně obecně. Alexandr Makedonský je vyličen jako muž, který se chtěl stát „druhým Achillem“ a založil „veleříši macedonskou“, která ovšem neměla dlouhého trvání. Ve výkladu nejsou uvedena přesná data ani názvy bitev, chybí i jméno Alexandrova protivníka Dáreia. Výklad o řeckých dějinách je ukončen pasáží o rozvoji vzdělanosti v Alexandrii a Alexandrově vychovateli Aristotelovi.

Celek věnovaný starověkému Římu je zahájen podobně jako u Řecka tradičně stručným popisem geografie a přírodních podmínek, tamního obyvatelstva a jeho životního stylu. Zdůrazněna je především řemeslná a stavitelská zdatnost (stavba oblouku, používání malty a vápna, odvodňování bažin) a umění Etrusků (výzdoba hrobek, výroba váz, sošek, jantarových, skleněných i slonovinových ozdob). S převážně kulturně orientovaným úvodním výkladem koresponduje již nadpis podkapitoly (opět ve formě otázky), který zní: „*Kterak vznikla vzdělanost v údolí Tiberu?*“²⁸⁶

Následující pasáž o založení Říma je orientována více s ohledem na historickou realitu, na první pohled poněkud překvapivě v porovnání se zařazením tří bájí v plném znění v kapitole o

²⁸² Tamtéž, s. 27.

²⁸³ Podobné hodnocení Efilata nalezneme i v učebnici od autorů F. Šujana a A. Tilla. Zde je Efilaltés označen jako „ohavný zrádce“. In: ŠUJAN, F.; TILL, A. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské*, díl I. I. L. KOBER, Praha 1922, s. 21.

²⁸⁴ HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol*, s. 27.

²⁸⁵ Tamtéž, s. 15.

²⁸⁶ Tamtéž, s. 32.

Řecku. Absenci zařazení celé pověsti o založení Říma ovšem vysvětluje poznámka pod čarou, která odkazuje na historickou čítanku.²⁸⁷

Římané jsou vyliční jako lid expanzivní, avšak racionálně uvažující: „*Říman-bojovník ošklivil si práci; od nepaměti podnikal výpady do sousedství a zajatý lid zotročoval. Potřebuje však nejen oráčův, ale i řemeslníkův, prohlásil, že v obci dojde ochrany, kdo se v ní usadí.*“²⁸⁸ Následně jsou uvedeny jednotlivé společenské vrstvy – patriciové, plebejové a otroci, současně je žákům osvětlen i termín klientský vztah.

Další úsek se týká vzniku republiky, kde je vyzdvižen opět princip dělby moci a její význam (umocnění je dosaženo i díky použitím interpunkčního znaménka na konci zdůvodňující věty, že „*To bylo opatření proti samovládě!*“²⁸⁹).

Punské války jsou vyliční v kapitole „Římané ve válkách“, která je opět rozčleněna otázkami na několik pasáží. Nejprve se žáci seznamují s příčinami vzniku války. Hlavní příčinou je dle výkladového textu velmocenský vzestup Říma a jeho ambice: „*Římané podmaňovali nové a nové kraje, lid porobovali, poklady shromažďovali a považovali se za národ, který má toliko panovati.*“²⁹⁰ Cílem Římanů bylo učinit přítrž kartaginské moci v západním Středomoří a ovládnout úrodnou Sicílii a výnosné osady na pobřeží. Následuje popis několika nezdarů, které se podařilo prolomit díky nové strategii – umístění háků a mostů na lodě, díky nimž se Římané mohli přiblížit punským lodím, kde *pak* „*bojovali svými krátkými meči z tvrdého železa tak krutě jako na suchu.*“²⁹¹ I z dalšího popisu války jasně vyplývá římská nesmlouvavost a krutost. Především pasáž o poslední fázi punské války je velmi apelativní. „*Ani to nebylo by však zničilo Karthaginy; za 50 let již zase vzkvétala. A to Římany hnětlo. Proto žádali zpupní Římané, aby Punové své vlastní město zbořili a vystěhovali se od moře!*“ Podobně jako v učebnici Gebauerové-Jiráka-Reitlera je i v Horákově učebnici vyliční odvaha Kartagiňanů, kteří statečně hájili své město. Text v této pasáži dramaticky eskaluje, což podporují i věty typu „*Nastával boj na život a na smrt.*“²⁹² Pasáž je zakončena konstatováním, že se „*Řím stal hlavou nejmocnější říše světa od východu až na západ.*“²⁹³ V závěru je rovněž zmíněn nešťastný osud Hannibalův – jeho sebevražda v Malé Asii.

²⁸⁷ Přesný titul čítanky není v učebnici uveden (poznámka pouze ve znění: „*Čít. I. m.: Pověst o založení Říma.*“). Tamtéž, s. 34.

²⁸⁸ Tamtéž, s. 35.

²⁸⁹ Tamtéž, s. 35.

²⁹⁰ Tamtéž, s. 38.

²⁹¹ Tamtéž.

²⁹² Tamtéž, s. 40.

²⁹³ Tamtéž.

Další kapitolu tvoří výklad o sociálním pnutí mezi optimáty a populáry. V popředí stojí zejména bratři Gracchové, kteří prosazovali pozemkovou reformu a usilovali o přerozdělení půdy. I výklad této problematiky je podán velmi sugestivně a čtenáře má osobně zasáhnout, čemuž napomáhá i přímá řeč: „*Bratři Gracchové volali: „Styďme se již zaháleti! Pracujme! Pryč s velkostatkáři i zahaleči!“*“.²⁹⁴ Tato pasáž je navíc vyznačena v učebnici tučným písmem, autor jí tudíž přikládal důležitý význam. Jedním z důvodů může být i fakt, že tato problematika byla v době vzniku učebnice aktuální - provedení pozemkové reformy bylo jedním z velkých témat 1. republiky. I v prvorepublikovém období byla reforma namířena proti aristokracii, přičemž důležitou roli zde hrála navíc otázka nacionální, kdy „*všichni přitom věděli, že šlechtický velkostatek je převážně německý nebo je orientován prorakousky a novému státu a národní revoluci nepřeje.*“²⁹⁵ Patrný je i zde morální apel, kdy po konstatování faktu, že byl Tiberius Gracchus během nepokojů zabit, následuje tato věta: „*Zastrašil se snad mladší bratr Gajus? Nikoli!*“²⁹⁶ Žákům ovšem nebyl objasněn přesný důvod touhy po reformách, tj. že římská říše potřebovala více majetných mužů – vojáků. Vojáci si totiž sami financovali výzbroj. Až Mariova reforma zavedla žoldnéřskou armádu.

Výklad o triumvirátu je zasazen do sociálního kontextu doby a zachycuje rozdílné poměry v Římě a mimo něj, zmíněna je rovněž otázka otroctví, které je vylíčeno jako negativní fenomén doby. Instituce otroctví je přirozeně z prvorepublikové perspektivy, kdy byly hlavní prioritou ideály humanitní a demokratické, posuzována velmi přísně. Nedůstojné postavení otroků je žákům přiblíženo i skrze poznámku pod čarou, kde je zmíněno, že „*občané znamenali své otroky, jako dnes hospodáři znamenají svůj dobytek.*“²⁹⁷

V Horákově učebnici je věnován větší prostor Caesarovým výbojům a triumfům, do výkladu jsou včleněny i známé citáty - „*Kostky jsou vrženy*“ a „*Přišel, viděl, zvítězil jsem!*“²⁹⁸ Caesarova osobnost je v Horákově učebnici vylíčena barvitěji než v učebnici od Gebaerové-Jiráka-Reitlera, kde je Caesar prezentován především jako mírotvorce. Na základě Horákovy učebnice si lze vytvořit plastičtější obraz Caesara jako muže, který byl zdatným válečníkem, zároveň také schopným a ambiciózním politikem, jehož dalším přínosem bylo například i zvelebení Říma po stránce architektonické a zavedení nového kalendáře. Shodné jsou obě učebnice naopak ve stručnosti vylíčení Caesarovy vraždy (která je v podstatě

²⁹⁴ Tamtéž, s. 41.

²⁹⁵ KÁRNÍK, Z. *České země v éře první republiky (1918-1938)*, 1. díl. Libri, Praha 2003, s. 455.

²⁹⁶ HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol*, s. s. 41

²⁹⁷ Tamtéž, s. 43.

²⁹⁸ Tamtéž, s. 45.

omezena na prosté konstatování a chybí její zdůvodnění – je pouze uvedeno, že se jednalo o pomstu optimátů) a širšího rozvedení popisu aktu jeho pohřbu.

Také struktura závěrečné pasáže je v obou učebnicích víceméně shodná. Větší prostor je i v Horákově učebnici věnován pouze období vlády císaře Augusta, kde stojí v popředí opět především stavitelská činnost. Zařazen je i dodnes rozšířený citát: „*Nalezl jsem město cihlové, však zůstávají mramorové.*“²⁹⁹ Celek o starověkém Římu je pak uzavřen kapitolou o vzniku křesťanství, rozpadu říše na dvě části roku 395, přičemž v poznámce pod čarou je uvedeno i datum 476, které je považováno za konec starověku.³⁰⁰

6. 4. PAUR, J.: *Cesta* ³⁰¹

6.4.1. Didaktická analýza

Učebnice Jaroslava Paura³⁰² *Cesta* je zahájena motivační předmluvou, ve které se čtenář seznámí s důvody, proč se učíme dějepisu. V úvodním textu je tučným písmem vyznačeno, že: *dějiny lidstva jsou dějiny práce; dějiny učí, že dobré výsledky dává jen dobrá práce; dějiny nás učí vděčnosti a úctě; dějiny nám dávají důvěru v budoucnost, skrze dějiny poznáváme pravou statečnost; dějiny nás učí lásky k národu a vlasti.*³⁰³

Titul učebnice je zdůvodněn závěrečným odstavcem, který je zakončen dalším významným apelativním sdělením: „*Společným úsilím se podařilo lidstvu opustiti jeskyně, opanovati celou zemi, vzdělati pole, sestaviti stroje, překonati vzdálenosti. Jak veliká cesta! Na této cestě pokračujeme nyní my. Svou činností tvoříme dějiny. Každý z nás. Všichni máme zodpovědnost!*“³⁰⁴

Následuje úvod, ve kterém jsou vysvětleny základní pojmy, se kterými se žák během studia historie mnohokrát setká. Jde například o pojem „měření času“, „letopočet“, dále úvod žáky seznamuje se základním rozdělením dějin do jednotlivých epoch.

Výkladový text učebnice je členěn přehledně na kapitoly, lepší orientaci v textu zajišťují místo marginálií tučně vytištěná klíčová slova na počátku odstavců. Důležité výrazy v rámci

²⁹⁹ Tamtéž, s. 48.

³⁰⁰ Tamtéž, s. 58.

³⁰¹ PAUR, J. *Cesta*. Učebnice dějepisu pro měšťanské školy. Díl I. Státní nakladatelství, Praha 1934.

³⁰² Jaroslav Paur se narodil 22. 5.1901 v Úněticích u Prahy. Byl pedagogem a autorem publikací o českých malířích a učebnic dějepisu. In: Katalog Knihovny Václava Čtvrťka v Jičíně [online]. Dostupné z: WWW: <<http://www.knihovna.jicin.cz/authorities/2335#?id=if6nQxXRR7Cb39weFlpYUA&pageSize=10&sorting=default>>, cit. [2016-04-5].

³⁰³ PAUR, J. *Cesta*, s. 5-6.

³⁰⁴ Tamtéž, s. 6.

textu jsou zvýrazněny písmem proloženým, popřípadě kurzívou. Text není ze syntaktického hlediska příliš obtížný, skládá se převážně z vět jednoduchých, cizí slova či neznámé pojmy jsou vysvětleny v závorce. Na závěr větších celků (Řecko, Řím) je zařazeno slovní shrnutí.

Názorná komponenta je vhodně provázána s textem, přičemž je zvolena forma názorná realistická. V učebnici téměř úplně absentují ilustrace, názorná forma je zde zastoupena fotografickými reprodukcemi významných antických památek a uměleckých děl (např. socha Apollóna, fotografie athénské Akropole, zříceniny řeckého divadla, sousoší Laokoóna, římského vodovodu, vítězného oblouku, Pantheonu v Římě, katakomb...). Paralelu současnosti a starověku může žák vyvodit z „Obrazu ze Sokolského sletu v r. 1932“, který zachycuje sportovce, kteří stojí v pózách antických sportovců a vytváří „živý obraz“ z antického reliéfu.

Učebnice obsahuje celkem 39 obrazů a 3 mapy, což znamená, že se fotografická reprodukce památky či uměleckého díla vyskytuje téměř na každé dvoustraně. Na úvod většího tematického celku (Řecko, Řím), je vždy zařazena obecná mapa (Řecko, Itálie), třetí mapa zachycuje tažení Alexandra Makedonského.

Na závěr učebnice je zařazena synchronní tabulka, která sleduje vývoj v Evropě, v Africe a v Asii. Dále je zde zařazen seznam doporučené literatury (opět např. F. Ruth: *Pohádky starověké, Bájesloví Řeků a Římanů*, ale také A. Jirásek: *Staré pověsti české*, Matějček: *Umění starého Řecka* aj.) a seznam vyobrazení použitých v učebnici.

K prvnímu dílu Paurovy učebnice *Cesta* byl vydán také pracovní sešit, ve kterém žáci mohli procvičovat a upevňovat získané vědomosti. Pracovní sešit je zahájen předmluvou, která je zároveň návodem k tomu, jak pracovat s pracovním sešitem i učebnicí. Žáci jsou nabádáni k tomu, aby pozorně poslouchali učitelův výklad, v případě nejasností kladli dotazy, dále aby texty četli pozorně a pokud textu neporozumí, jednotlivé odstavce četli opakovaně. Žáci jsou v úvodu také upozorněni na to, aby si dobře všímali obrázků a map, které jim mohou pomoci lépe porozumět výkladu. Správnost doplněných údajů mají žáci vždy ověřovat na základě učebnice, významy cizích slov, se kterými se žáci během výkladu setkají, si mají zapisovat do slovníčku, který se nachází na konci pracovního sešitu.

Pracovní sešit je rozdělen na dvě hlavní části – A a B, přičemž část A je určena pro všechny žáky, část B pro rychlejší či nadanější žáky, kteří zvládli již úlohu, která byla uložena všem.³⁰⁵ Pracovní sešit obsahuje několik typů cvičení, která jsou zaměřena na procvičení

³⁰⁵ BENDA, A.; PAUR, J. *Pracovní sešit pro dějepis*. Státní nakladatelství, Praha 1934, s. 1.

znalostí a dovedností z různých oblastí (např. zvládnutí pojmosloví, porozumění základní chronologii dějin, práce s mapou ...). Pracovní sešit nabízí ovšem také prostor pro otázky samotných žáků – v rámci několika úloh jsou žáci vyzváni, aby do volných řádků vytvořili seznam svých otázek, na které by se chtěli zeptat učitele.

V pracovním sešitu sice převládají otevřené otázky a cvičení doplňovací, vyskytuje se zde ovšem i řada dalších typů cvičení a úloh. Pozoruhodné je například zařazení slepé mapy Řecka a Itálie, do které mají žáci doplnit údaje z nabídky. Zajímavé je také cvičení, ve kterém mají žáci doplnit jména významných Řeků či Římanů na základě jejich stručné charakteristiky, či naopak významné osobnosti stručně charakterizovat. Paralely a odlišnosti ve vývoji řeckých a římských dějin si žáci mohou lépe uvědomit při zpracovávání posledního úkolu, v rámci kterého mají na jednu stranu vertikální časové osy zaznamenávat události řeckých, na opačnou stranu události římských dějin.

Porovnáme-li pracovní sešit k učebnici *Cesta* z 30. let 20. století s pracovními sešity současnými – např. *Dějepis 6: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia* od nakladatelství Fraus³⁰⁶ nebo *Dějepis 6 pro základní školy: pracovní sešit* nakladatelství SPN³⁰⁷ - nalezneme zde (s ohledem na poměrně dlouhý časový rozestup) až překvapivě mnoho shodných rysů. Pracovní sešit k Paurově učebnici je stejně jako moderní pracovní sešity zaměřen nejen na zvládnutí a upevnění faktografie, ale rovněž cílí na hlubší pochopení obecných dějinných principů a díky neobvyklé formě v neposlední řadě kromě zpětnovazebné funkce skýtá také funkci motivační. V pracovních sešitech se vyskytuje i podobná typologie cvičení, zde je ovšem nutno dodat, že moderní pracovní sešity jsou po didaktické stránce i co do pestrosti skladby cvičení přeci jen na vyšší úrovni. Nejvýraznějším rozdílem je zejména absence ilustrací v prvorepublikovém pracovním sešitě. Moderní pracovní sešity naopak ilustrace a fotografické materiály hojně využívají, a to nejen jako doprovodný prvek, ale často přímo jako výchozí bod úlohy.

6.4.2. Obsahová analýza

Hlavním politickým a vojenským událostem je v učebnici *Cesta* věnováno více prostoru než v dosud analyzovaných učebnicích, ovšem větší důraz je kladen na pochopení jejich příčin, než na líčení samotné. Text je většinou střízlivější, prostý explicitních a emotivních obrátů. Jako doklad může sloužit porovnání scény zničení Kartága v závěrečné etapě punských válek s učebnicí Nemeškala-Plachého-Vrány. V učebnici *Obrázky z dějin lidstva* se

³⁰⁶ LINHART, J. a kol. *Dějepis 6: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň 2007.

³⁰⁷ PARKAN, F. *Dějepis 6 pro základní školy - pracovní sešit. Pravek a starověk*. SPN, Praha 2006.

žáci dočtou, že po vyplenění města „*římské pluhy byly taženy po spáleništi města přes zuhelnatělé mrtvoly lidí a přes zbytky stavení.*“³⁰⁸ Stejná událost je v Paurově učebnici vyličená mnohem méně expresivně. „*(Římané - pozn. aut.) oblehli Kartágo a po tříletém boji je dobyli, zapálili a zbylé obyvatelstvo odvedli do otroctví.*“³⁰⁹ Obdobná forma je zvolena například i v pasáži o řecko-perských válkách. Zde je zmíněno, že Spartané u Thermopyl položili život za vlast, jednání krále Leónida a jeho vojáků není ovšem přehnaně glorifikováno, nýbrž pouze konstatováno. „*Když Leonidas poznal marnost boje, shromáždil Spartany a ostatním nařídil, aby ustoupili. Všichni spartští vojáci zahynuli.*“³¹⁰

Stěžejní zůstává v učebnici téma dějin kulturních, včleněny jsou rovněž pasáže, které žákům přibližují každodenní život starověkých Řeků a Římanů – jejich náboženské zvyklosti, způsob obživy, způsob odívání a styl výchovy. Výchově mládeže je věnován větší prostor v celku o Řecku, kde je srovnáván spartský a athénský model výchovy. Z komparace vychází tento závěr: „*Athéňané si přáli – jako Spartané – aby všichni občané byli zdraví a silní. Cvičili však také rozum. Dokonalý člověk musí býti zdravý a moudrý. Vychovávali hochy v krásné, statečné a rozumné muže. Athénská výchova byla lepší nežli spartská. Špatné bylo, že Athéňané nepečovali o vzdělání dívek.*“³¹¹

Vyličení národů v učebnici působí vyváženým dojmem. Především rozdíl mezi hodnocením Řeků a Římanů není tak propastný, jako v některých jiných učebnicích, ve kterých jsou Římané charakterizováni především jako národ expanzivní (v učebnici *Obrázky z dějin lidstva* jsou Římané dokonce charakterizováni jako národ panovačný), jehož přínos vědě a kultuře stojí většinou v pozadí. Řekové jsou naopak vyličení idylicky, ztělesňují morální a kulturní vzor.

Co se týče Řeků, učebnice *Cesta* sice na tento trend navazuje, což dokládá i charakteristika Řeků ze závěrečného slovního shrnutí: „*Řečtí spisovatelé napsali nejkrásnější básně starého věku, skládali divadelní hry, jež se hrají i v naší době...Řecká vzdělanost byla majetkem většiny občanů. Ideálem Řeků byl krásný a moudrý člověk, proto cvičili tělo a vzdělávali rozum...Milovali svobodu a bránili ji i proti nepříteli daleko silnějšímu. Stará řecká vzdělanost je základem evropské kultury.*“³¹² Čím se ovšem učebnice od předešlých odlišuje, je fakt, že se zároveň věnuje větší měrou také odkazu starověkého Říma. Tomuto odkazu, který zmiňuje oblast stavitelství, umění, historiografie i filozofie, je věnována celá kapitola na

³⁰⁸ NEMEŠKAL, S.; PLACHÝ, F.; VRÁNA, S. *Obrázky z dějin lidstva*. Tvořivá škola. Zlín 1937, s. 66.

³⁰⁹ PAUR, J. *Cesta*, s. 69.

³¹⁰ Tamtéž, s. 53.

³¹¹ Tamtéž, s. 45.

³¹² Tamtéž, s. 60.

závěr výkladu o římských dějinách. Za období největšího stavitelského a kulturního rozmachu je opět považována doba vlády císaře Augusta. „Řím byl vyzdoben krásnými stavbami. Přibývalo veřejných knihoven a divadel. Vynikli mnozí spisovatelé. Říká se, že to byla „zlatá doba římské literatury“ (=písemnictví).“³¹³

Snaha o vyváženost a ucelenost se promítá také do stylu líčení historických postav. Například u Caesara je zmíněna jeho stránka osobnosti coby schopného vojáka a politika, ale i obyčejného člověka, pro něhož je charakteristickou vlastností ctižádost.

Učebnice *Cesta* pracuje také daleko výrazněji s historickou kontinuitou a kontextem. V pasážích spojených s jednotlivými národy se tato tendence projevuje především zdůrazňováním (především kulturního) eklekticismu. Jak je již výše zmíněno, Řekové jsou i v *Cestě* prezentováni jako kulturní a vzdělaný národ. Na rozdíl od některých předchozích učebnic, z jejichž podání se zdá, že Řekové na tom měli výhradní zásluhu, však *Cesta* uvádí také inspirační zdroje Řeků. Hned v první větě výkladu o Řecku je uvedeno, že Řekové byli pilnými žáky Féniciánů. Konkrétní příklady činností a znalostí, kterým se Řekové od Féniciánů a jiných cizích národů naučili, jsou uvedeny o několik stran dále v odstavci uvedeném tučně zvýrazněným heslem „Řekové se učí od cizinců“. Féniciánům vděčili Řekové především za znalosti z oblasti obchodu, velice důležité bylo převzetí písma, které Řekové posléze upravili. V Malé Asii se Řekové seznámili s ražbou mincí a v cizině se seznámili také se stavbou silnic. Cizí vlivy byly patrné také v umění malířském a sochařském.³¹⁴ Následně se Řekové sami stali velkým inspiračním zdrojem pro další národy i následné kultury. Řecký vliv je například zmíněný v pasáži o římském náboženství, kde je uvedena vždy řecká i římská varianta jména u jednotlivých bohů. Učebnice také v úvodu pasáže uvádí hlavní výhodu podobného transferu znalostí, která je obecně platná. „Práce Egyptanů a Babyloňanů byla velmi namáhavá, protože se všemu učili sami. Každý začátek je těžký. Řekové měli snazší úkol. Základní vědomosti poznali u jiných národů a proto mohli zlepšovat.“³¹⁵

Jako nejprínosnější z hlediska rozšiřování kulturních obzorů a eklekticismu a synkretismu je v učebnici vyličená doba helenistická, kdy zásadní roli hrály výboje Alexandra Makedonského. „Výprava do Asie měla veliký vliv na řecký život. Tisíce Řeků poznalo nové země, jiné národy, rozmanitý způsob výroby; naučili se různým řečem, usadili se v cizích zemích a nové zkušenosti jim prospěly v každé práci.“³¹⁶ Učebnice ovšem upozorňuje také na úskalí, která může sdílení poznatků přinášet - a to sice stagnaci, kdy již národ čerpá pouze ze

³¹³ Tamtéž, s. 72.

³¹⁴ Tamtéž, s. 46.

³¹⁵ Tamtéž, s. 49.

³¹⁶ Tamtéž, s. 56.

starších zdrojů, ale poznatky sám již dále nerozšiřuje a nepečuje o svoji původní kulturu, vzdělanost a své tradice. Autoři tento problém uvádí v souvislosti s úpadkem Říma: „*Řím se oslabil vlastními chybami. Prostí občané zůstávali bez vzdělání a proto lhostejní k osudu svého státu. Učenci studovali egyptskou a babylonskou vzdělanost, ale sami objevili málo nového. Také umělci většinou napodobovali starší vzory. To nestačilo. Jen vlastní prací a vlastním přemýšlením žije a sílí národ.*“³¹⁷

Germáni jsou charakterizováni s pomocí citace ze spisu „*Germania*“ Cornelia Tacita. Zde jsou Germáni vyliceni jako svérázní bojovníci, žijící v oblasti pokryté „*divokými pralesy, pochmurnými bažinami a úrodné obilím.*“ Tacitus popisuje také jejich vzezření a styl oblékání, stejně tak jako některé jejich zvyky. Z líčení jasně vyplývá kulturní zaostalost barbarských kmenů ve srovnání s Řeky a Římany (např. „*Při stavbách neužívají kamene nebo cihel: budují příbytky z hrubého dřeva a nehledí na úhlednost a vkus.*“³¹⁸), Tacitus ovšem vyzdvihuje disciplínu a zvykové právo - „*Mocněji tam účinkují dobré mravy než jinde dobré zákony.*“³¹⁹

„Cesta“ historií je v učebnici plynulá, tematický celek věnující se Řecku je provázán s výkladem o starověkém Římě, přičemž pomyslný spojovník zde tvoří výklad o Etruscích, kteří se v mnoha oblastech inspirovali u Řeků a nabyté vědomosti dále předali Římanům.

Výše uvedená analýza dokládá, že cílem učebnice *Cesta* je poskytnout žákům možnost, aby mohli do dané doby vcítit, aby pochopili principy a příčiny společenské dynamiky a změn, dokázali odhadnout dopady, chápali historickou kontinuitu. Tento záměr je naplněn z větší části zdařile, jako úskalí se, zejména ve srovnání s předchozími učebnicemi, ovšem jeví vyšší faktografická hustota textu a jeho větší rozsah.

6. 5. ČONDL, K. – ŠTORCH, E.: *Pracovní učebnice dějepisu* ³²⁰

6. 5. 1. Didaktická analýza

Učebnice dvojice autorů Eduarda Štorcha³²¹ a Karla Čondla³²² je zahájena metodickým návodem pro práci s učebnicí, který se svojí strukturou i obsahem podobá metodickému

³¹⁷ Tamtéž, s. 86.

³¹⁸ Tamtéž, s. 87.

³¹⁹ Tamtéž, s. 87.

³²⁰ ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu*. Díl I. Státní nakladatelství, Praha 1934.

³²¹ Eduard Štorch (1878-1956) byl český pedagog a autor literatury pro mládež. Zabýval se metodikou dějepisného vyučování, napsal několik knih beletrizujících vědecké poznatky o pravěku (např. *Lovci mamutů*, 1918). In: *Příruční slovník naučný*. IV. díl. Nakladatelství československé akademie věd, Praha 1967, s. 437.

³²² Karel Čondl se narodil 21. 4. 1900 ve Mšeci u Slaného, zemřel 4. 9. 1977. Byl pedagogickým a historickým pracovníkem, autorem učebnic. In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z: WWW: < <http://katalog.npmk.cz/authorities/59641#>>, cit. [2016-04-5].

návodu učebnice *Obrázky z dějin lidstva* od Nemeškala-Plachého-Vrány. Práce s učebnicí je založena na pečlivé četbě textu a porozumění jeho obsahu (pokud žáci některé pasáži nerozumí, otázku si mají zapsat a obrátit se na učitele), práci s mapkou i obrázky (*Je-li třeba, využijte mapy! Vypravujte vše, co vidíte na obrázku!*³²³). Učebnice zohledňuje rozdílné tempo jednotlivých žáků (*Jste-li dříve hotov se všemi částmi oddílu než ostatní spolužáci, požádejte o doplňkovou četbu!*³²⁴) a podněcuje jejich větší aktivitu a vzájemnou spolupráci. Otázky a úkoly za jednotlivými oddíly má žák nejprve samostatně písemně vypracovat (nejlépe z paměti), poté je porovnat s odpověďmi spolužáka a následně se mají navzájem vyzkoušet. Dále je uveden seznam pomůcek, které si žáci mají opatřit – nelinkovaný deník, kam si mají zapisovat odpovědi k otázkám, kreslit náčrtky map a ilustrace, dělat přehledy a časové přímky, dále poznámkový sešit na zapisování neznámých slov z oddílu „Procvičování“ a poslední sešit na výstřižky – obrázky a krátké články z novin a časopisů.

Výkladový text je členěn do jednotlivých článků oddělených tučně vytištěnými nadpisy. Samotný text je psán čtivým, až beletristickým stylem, který je markantní například hned v úvodní pasáži kapitoly o Řecku, která líčí příchod Řeků do vlasti. „*Více než 400 let uplynulo od dob, kdy se v krajinách u Dunaje pohnuly pastýřské kmeny, aby pro svá stáda dobytka hledaly nových pastvin. Zamířily k jihu. Kmen po kmeni sehnal svoje stáda hovězího dobytka, ovcí a koz. Na primitivní vozy, tažené voly, naložili majetek, děti a starce a zvolna postupovali z kraje do kraje. Lesy, skály a písčité stráně rychle pastýři mýjeli.*“³²⁵

Pokud text obsahuje neznámé historické pojmy, mohou žáci jejich význam vyhledat (díky abecednímu řazení poměrně snadno) ve slovníčku, který je zařazen v závěru učebnice³²⁶. Do slovníčku jsou zařazena také jména významných osobností se stručnou charakteristikou (např. *Filip Makedonský – uchvatitel Řecka, Hannibal – kartaginský vojevůdce, Ovidius – římský básník* apod.).

Čistě ze syntaktického hlediska není text také příliš obtížný (větné konstrukce nejsou příliš rozsáhlé, souvětí jsou často prokládána větami jednoduchými), celková grafická úprava textu, jeho obsahová povaha a především jeho rozsah ovšem učebnici činí náročnější.

Učebnice nedisponuje margináliemi a klíčová slova jsou vyznačena převážně netučnou kurzívou, což znesnadňuje orientaci v textu. Kvůli rozsahu textu a této grafické úpravě se mohou navíc v množství textu ztratit hlavní myšlenky, nehledě na to, že četba delších pasáží může žáky navíc poměrně rychle unavit.

³²³ ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu*, s. 3.

³²⁴ Tamtéž.

³²⁵ Tamtéž, s. 66.

³²⁶ Tamtéž, s. 155-158.

Hlavní text je doplněn několika texty rozšiřujícími, které jsou odlišeny menší velikostí písma. Asi nejrozsáhlejší text tohoto typu je zařazen v článku pod nadpisem „*Co si vyprávěli Řekové*“, kde se žáci mohli seznámit s příběhem Prométhea, Hérakla, Thésea a s příběhem Trojské války.³²⁷

Autoři téměř nevyužívají možnosti vysvětlivek a poznámek pod čarou, jelikož vysvětlení či poznámky se nachází přímo v textu (například u zmínky jména měsíce, který byl podle boha Iana pojmenován Januarius je v závorce uvedeno, že od této podoby je odvozena německá podoba slova Jänner³²⁸ a francouzské janvier³²⁹). Na konci každého článku se pak pod čarou nacházejí pouze úkoly a otázky, které vychází z předchozího textu a odpovědi na ně žáci mohou v textu vyhledat. Úkoly se také často pojí k práci s mapou, kdy mají žáci na mapě vyhledat města či místa, která se v textu vyskytují. Jsou zde uvedeny také odkazy na další literaturu a tituly doporučené četby (např. J. Matějček: *Umění starého Řeka*, G. Flaubert: *Salambo*, R. Kuthan: *Jak bydlili staří Římané?* / in: Encyklopedie čs. mládeže I., str. 8-9/ aj.).

Poměrně bohatá a pestrá obrazová složka se stručnými popisky vhodně doplňuje text a rovnoměrně ilustruje téměř všechna témata. Do úvodní pasáže o Řecku a jeho geografii je včleněna kreslená mapka, zařazena je ilustrace³³⁰ řeckého platidla, náčrtek půdorysu řeckého domu s popisem jednotlivých částí, realistické vyobrazení řecké amfory či socha Diskobola. Kapitola o Římu doprovází například vyobrazení kamenné busty Perikla, socha Pallas Athény, Octaviana Augusta, pohled na Akropoli, mapka říše Alexandra Velikého či rozpracovanější mapka punských válek, kde podle legendy a vyznačení v mapce mohou žáci zjistit, jak se měnila rozloha římské říše po jednotlivých etapách války. Také kapitola věnovaná Římu obsahuje popsání půdorys římského domu. Kapitola pojednávající o Germánech je doplněna také ilustrací pohřbu žehem od Mikoláše Aleše.

Celkově je učebnice velmi vydařená z hlediska aparátu řídicího osvojování učiva. V rámci otázek jsou žáci vedeni k práci s textem a mapou, seznamují se také s chronologií (častým úkolem je zaznamenat letopočty zmíněné v textu), učí se vysvětlovat pojmy aj. Uvedeny jsou vždy rovněž tituly doporučené k četbě. Naopak grafická úprava textu je dle mého názoru nedostatečná. Schází zejména výraznější vyznačení klíčových informací a pojmů.

³²⁷ Tamtéž, s. 68-70.

³²⁸ Der Jänner je rakouskou variantou německého slova der Januar (leden).

³²⁹ Tamtéž, s. 108.

³³⁰ Jméno ilustrátora není v učebnici uvedeno.

6.5.2. Obsahová analýza

Výklad o starověkém Řecku je v učebnici Čondla a Štorcha rozčleněn do tří větších kapitol s názvy „*Řekové pokračují ve vzdělanosti lidstva*“, „*Řekové se brání barbarů*“ a „*Řekové učitelé lidstva*“. Název prvního celku jasně poukazuje na kontinuitu historického vývoje a prezentuje zároveň Řeky jako národ rozvíjející vzdělanost, tato role je ještě více umocněna nadpisem třetího celku. Druhá kapitola je pak věnována Řekům coby účastníkům válek.

Výklad prvního celku je zahájen vyličením příchodu Řeků do vlasti. Na příkladu přišedších obyvatel je definován zároveň pojem národ. „*Společný původ, stejné zvyky, náboženská víra a jazyk činily z nich národ*“.³³¹ Úvodní kapitola rovněž obsahuje informace o geografii a přírodních podmínkách oblasti, s čímž je propojen také výklad o zdrojích obživy Řeků (hlavně pastýřství a rolnictví), zmíněn je také čilý námořní obchod, který probíhal zejména mezi mateřským Řeckem a jeho koloniemi. Za ovládnutí námořní plavby, která byla hlavním klíčem k úspěšnému obchodování, vděčili Řekové dle učebnice otrokům, kteří ovládali také stavbu lodí.³³²

Po exkurzu do řecké mytologie, ve kterém jsou žáci seznámeni s osudy Prométhea, Hérakla, Thésea a průběhem Trojské války, autoři pokračují výkladem o Athénách. Koncentruje se zde především na hospodářství a obchod, díky kterému se Řecko střetávalo i s jinými kulturami. „*Tak ze zemí východních přivážely lodi drahé koberce, sklo a vonné masti, ostrov Kypr poskytoval mědi, Egypt obilí a papyru, v Thrácii a Makedonii nakupovány drahé kovy a vzácné dříví, Španělsko, Francie a Británie dodávaly cín...*“³³³

Z hospodářských vztahů autoři učebnice vycházejí i při popisu společenského uspořádání v Athénách. Námořním obchodem nejvíce bohatla šlechta, naopak athénští rolníci byli znevýhodněni, neboť do Athén plynulo levnější obilí z kolonií, problémem pro menší hospodáře byla také válka, během které neměl kdo obdělávat pole. Rolníci se museli také často zadlužit u velkostatkářů a hrozilo jim upadnutí do dlužního otroctví. Následně je, v porovnání s ostatními analyzovanými učebnicemi, nezvykle velká pozornost věnována „moudrému zákonodárci“ Solonovi a jeho reformám, které dle autorů směřovaly k vládě lidu (demokracii). Podrobněji je popsán nejen politický, ale také vzdělávací systém v Athénách. Pasáž o vzdělávání mládeže slouží také jako podklad k jedné z otázek následujících „úkolů“. Zde mají žáci porovnat antické a prvorepublikové gymnázium.

³³¹ Tamtéž, s. 67.

³³² Tamtéž, s. 68.

³³³ Tamtéž, s. 71.

Mezi kapitolu o Athénách a Spartě, ve které je jako v ostatních analyzovaných učebnicích tradičně kladen důraz na politický model vlády a výchovu, je včleněna pasáž, která se podrobněji zabývá problematikou otroctví. Na něm stálo do velké míry fungování řecké společnosti, neboť otroci zastávali celou řadu povinností. „*V městech nebylo zaměstnání, jehož by nevykonávali otroci. Pracovali v obchodech, v dílnách, na lodích, v dolech, vykonávali práce písařské a byli vychovateli dětí. Ani domácnosti řeckých občanů se neobešly bez otroků.*“³³⁴ Díky rozsáhlejšímu rozšiřujícímu textu se mohou žáci seznámit s náplní dne typického otroka sloužícího v řecké domácnosti - „*S rozbřeskem jitra začal úklid v pánově domě...Zatím co několik otroků zůstalo po celý den paní k ruce pro práce v domácnosti, jiný otrok odcházel s pánem do města...Oběd připravil kuchař otrok a paní jen dohlédla...S blížícím se večerem musel otrok připravit osvětlovací zařízení...*“³³⁵ Žáci také získají mnoho zajímavých informací z řecké každodennosti, lépe se vcítí do dané doby a mohou si lépe představit životní styl starých Řeků, mimo jiné jejich stravování. „*Při obědě nosili otroci jídla na stůl, pobíhali okolo stolů a rozkrajovali jídla, přinášeli v amforách víno a mísili je s vodou. Po jídle nalévali otroci hostům na ruce vodu, omývali stoly a sklízeli nádobí. Zatím pán domu učinil s pozvanými hosty pobožnost před oltářem uprostřed dvora. Zasedl pak s nimi v mužském pokoji k pitce, při níž se leželo na lehátkách, a v družném hovoru rokovali o důležitých otázkách veřejných.*“³³⁶

Těžiště druhého celku „*Řekové se brání barbarům*“ spočívá zejména v líčení řecko-perského střetu. Nejprve je žákům přiblížen systém správy perské říše a osoba panovníka, zejména jeho výjimečné postavení. „*Byl pokládán za syna boha a vyžadoval pro sebe od svých poddaných božské pocty. Sedal na trůně ze slonové kosti, zlatem, perlami a drahými kameny vyzdobeném, oblečen v nádherné nachové roucho a tiarou a čelenkou na hlavě. Nežli kdo předstoupil před královský trůn, byla mu ovázána šátkem ústa, aby svým dechem neznečistil syna božího. Pak se musil vrhnouti před králem na tvář a teprve na jeho pokyn mohl povstati a přednésti své přání.*“³³⁷ Z této pasáže mohou žáci vyvodit, že perské mravy byly od řeckého demokratického fungování státu, se kterým se seznámili v předchozí kapitole, naprosto odlišné. Rozdílnost obou systémů vyplývá i z pasáží popisujících fungování trestního práva. „*Darius vládl nad životem a smrtí svých poddaných. Tresty, kterými stíhal ty, kdo se zprotivili jeho vůli, byly kruté. Provinilci byli nabodáváni na kůl,*

³³⁴ Tamtéž, s. 75.

³³⁵ Tamtéž, s. 75-76.

³³⁶ Tamtéž, s. 76.

³³⁷ Tamtéž, s. 86.

*křížování a dušení v horkém popelu.*³³⁸ Perské praktiky byly od řeckých zvyků (např. tzv. střepinkový soud) i v této oblasti naprosto rozdílné.

Dále je vyličen boj Řeků s Peršany u Marathónu, Thermopyl a Salamíny. Podrobnost tohoto líčení připomíná styl výkladu Gindelyho v již dříve citované učebnici *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu škol obecných a měšťanských*. I v učebnici Čondla a Štorcha je konstatována početní síla vojska, popsána jeho výzbroj a prostor je věnován i popisu průběhu bitvy, místo pouhé informace o jejím výsledku. Toto lze doložit například úryvkem z výkladu o bitvě u Marathónu *„Na rovince marathonské byl rozložen perský tábor. Na 20. 000 lehkooděnců s luky a oštěpy čekalo na rozkaz k bitvě. Zatím 10. 000 athénských vojáků se seřadilo na blízkých návrších v bitevní útvar, jehož střed tvořili lehkooděnci s meči, kopími a štíty. Na obou křídlech zaujali postavení těžkooděnci v těžkém bronzovém brnění s dlouhými oštěpy, dvojsečnými meči a luky, chráněni okrouhlými štíty. Jako vichřice vyrazili k útoku. Rychlým během v plné zbroji, který mohli dokázati jen olympijští závodníci, prorazili obě křídla perská a sevřeli střed.*³³⁹ Podrobný styl výkladu o řecko-perských válkách je v prvorepublikových učebnicích ojedinělý.

Bitva u Thermopyl je vyličená ve srovnání s bitvou u Marathónu o něco stručněji. *„Leonidas vida, že je každá obrana marná, poslal větší část vojska zpět do Řecka. Jen s třemi sty nejvěrnějšími Spartany hájil do posledního dechu průsmyku, aby nepříteli co nejdéle zdržel a zeslabil. Padli všichni. Jejich čin byl později zvěčněn pomníkem, postaveným na místě jejich boje a hlásajícím: Poutníče, zvěstuj Lacedemonským, že my tuhle mrtvi ležíme, jakož zákony kázaly nám.*³⁴⁰ Jako poslední je zmíněna bitva u Salamíny, kde Řekové díky své námořní strategii definitivně Peršany odrazili.

Třetí celek *„Řekové učitelé lidstva“* začíná výkladem o vývoji v Athénách po řecko-perských válkách. Stejně jako v Gindelym je tento vývoj prezentován v úzkém sepětí s osobností Periklovou. Ten je již v nadpisu označen jako „tvůrce nových Athén“ a v dalším výkladu je vyličen jako muž vzdělaný a politicky schopný, prosazující také myšlenku demokracie. *„Jsa mužem velmi vzdělaným a výborným řečníkem, získal brzy důvěru athénskému občanstvu. Od svých 40 let byl volen na nejpřednější úřady v Athénách a po plných 30 let řídil osudy svého rodného města. (...) Byl přesvědčen, že všechen lid bez rozdílu majetku, povolání a vzdělání má rozhodovati o všech důležitých otázkách obce. (Otroci mezi lid ovšem počítáni nebyli.) Byl hlasatelem myšlenky demokracie, t. j. vlády lidu, a postaral se,*

³³⁸ Tamtéž.

³³⁹ Tamtéž, s. 88.

³⁴⁰ Tamtéž, s. 90.

*aby všichni občané athénští byli účastni na správě státní.*³⁴¹ Charakter výkladu se shoduje s Gindelym i zařazením různých historek, které zpestřují výklad, z hlediska informační hodnoty jsou však spíše sekundární. *„A přece ani Perikles neušel zlobě nepřátel. Našli se lidé, kteří jeho osobu vydávali veřejnému posměchu. Posměšné písničky o něm skládali a vysmívali se mu, že prý raději nosí přilbici, aby prý mu zakryla jeho protáhlou hlavu, která je prý jako cibule. Jednou jakýsi nevďěčník celý den ho pronásledoval, lál a spílal mu. Ale Perikles klidně snášel všechny urážky, a když k večeru až v svůj dům přišel, poručil jednomu ze sluhů doprovodit s lucernou zlolajného člověka na zpáteční cestě, aby nezabloudil.*³⁴² Paralelu mezi antikou a prvorepublikovým zřízením si žáci uvědomí při řešení následných úkolů, které zahrnují například následující otázky: *Kterého vynikajícího státníka dnešní doby bys přirovnal k Periklovi? Proč? Proč je naše republika stát demokratický?*³⁴³

Další kapitoly jsou věnovány především dění kulturnímu – je zde popsán průběh athénských slavností, které zahrnovaly i tělocvičné závody, divadelní představení a obětování bohům - při této příležitosti je zároveň popsána athénská Akropole, jsou vyjmenovány jednotlivé chrámy a detailněji popsána jejich výzdoba a sochy.

Závěr výkladu se opět zabývá událostmi politickými – především ztrátou řecké samostatnosti. Větší pozornost je zde věnována Alexandru Makedonskému, který je charakterizován jako muž velmi ctižádostivý. Výklad dále uvádí, že jeho vzorem byl Achilles a *„jeho touhou bylo ovládnouti celý tehdy známý svět.*³⁴⁴ Kromě zmíněných ambicí je Alexandr vylíčen nepříliš lichotivě i jako muž nelitostný, výbušný a ješitný. Ve vedlejším textu se žáci mohou dočíst o tom, jak krutě potlačil vzpouru Thébanů, jejichž město dal vydrancovat a 30. 000 obyvatel prodal do otroctví. Při tažení do Indie dal zase vyvraždit obyvatele jednoho města jen proto, že při jeho dobývání byl sražen k zemi a raněn. Svůj hněv neváhal obrátit ani proti svým spojencům. *„Své nejlepší přátele, kteří nevěřili v jeho božství a posmívali se mu, dal bez lítosti popraviti. I svého nejoddanějšího vojevůdce poručil zavraždit, aby se nedozvěděl, že byl jeho syn mučen a utracen pro posmívání Alexandrově božství. O jeho nesmyslné surovosti svědčí nejlépe rozkazy při smrti jeho přítele Hefaistiona. Alexandr poručil popraviti lékaře, který Hefaistiona ošetřoval, zbořiti hradební zdi sousedních měst, vybiti všechno dospělé obyvatelstvo několika vsí a ostříhati všechny koně a mezky na znamení smutku.*³⁴⁵ Ostatní prvorepublikové učebnice podobné události nezmiňují,

³⁴¹ Tamtéž, s. 92-93.

³⁴² Tamtéž, s. 94.

³⁴³ Tamtéž, s. 96.

³⁴⁴ Tamtéž, s. 102.

³⁴⁵ Tamtéž, s. 103.

shodu opět nalezneme pouze při srovnání s Gindelyho učebnicí rakousko-uherskou, kde je vyličená scéna, ve které Alexandr proklál účastníka hostiny kopím, protože zpochybňoval velikost jeho činů.³⁴⁶ Následně je ovšem uvedeno, že svého činu litoval, v prvorepublikové učebnici podobné polehčující tvrzení nenalezneme.

Na závěr je zařazena kapitolka „Řekové světlonoši vzdělanosti“, ve které je shrnut význam a přínos Řeků pro budoucnost. Jednou z hlavních zásluh bylo přirozeně založení demokracie a přínos na poli kultury a vzdělanosti, kdy dali Řekové světu „*díla nesmrtelná*“. Vyzdvižen je také odkaz tělovýchovný. „*Vzdělání ducha i těla – toť odkaz Řeků lidstvu.*“ Touto tučně vytištěnou větou je ukončen výklad o starověkém Řecku.³⁴⁷

Celek věnovaný Římu je rovněž zahájen popisem geografie a přírodních podmínek, dále následuje popis způsobu života obyvatel Apeninského poloostrova a rozrůstání populace. „*Město vzrůstalo přívalem nových přistěhovalců a v nedlouhé době ovládlo všechny venkovské kraje, obydlené Latiny. To byl počátek později veliké říše římské.*“³⁴⁸

Následuje pasáž, která žáky seznamuje s prvními bohy a kulty starověkého Říma (je zmíněna bohyně Vesta, bůh Iánus, bůžci penáti - ochránci domova), následně je žákům představen římský model společnosti, založený na rodovém zřízení.

Výklad o době královské je výrazně redukován. Žáci se dozvědí, že podle pověsti se v Římě vystříдалo sedm králů (jmenován je pouze Servius Tullius, známý díky svým reformám, a poslední král Tarquinius Superbus, který byl - dle tradiční představy - r. 510 př. Kr. vyhnán z Říma, čímž vznikla republika), a že za jejich vlády vzrostl význam Říma, na Kapitolu byl vystavěn první chrám a byly vysušeny bažiny kolem města. Významný vliv Etrusků zůstal opominut.

Při líčení v další podkapitole „*Jak si plebejové vymohli rovnoprávnost s patricii*“ se autoři stejně jako u popisu událostí doby královské odvolávají na pověst. „*Jak vypráví stará pověst římská, byl nedlouho po vypuzení králů Řím vzrušen událostí, která hrozila vážně poškodit vzrůstající moc mladé republiky. Plebejové, nepočetnější skupina římského obyvatelstva, vystěhovali se hromadně z Říma a usadili se na Svaté hoře s rozhodnutím, že si tam založí nové město.*“³⁴⁹ Charakter textu, s přihlédnutím k nadpisu kapitoly, asociuje až pohádkové vyprávění. Žákům jsou ve výkladu vysvětleny příčiny počínání plebejů a průběh konfliktu, který vyústil vítězstvím plebejů. Z výkladu také jasně vyplývá důvod, proč ze střetu vyšli

³⁴⁶ GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*, s. 23-24.

³⁴⁷ ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu*, s. 106.

³⁴⁸ Tamtéž, s. 109.

³⁴⁹ Tamtéž.

plebejové vítězně. „*Patriciů se zmocnilo zděšení. Dobře věděli, že bez plebejských rolníků a řemeslníků nemůže město býti.*“³⁵⁰ Podkapitola je ukončena pasáží o římské expanzi a je osvětlen i princip fungování expanzivní politiky Říma, kdy „*z bývalých svých protivníků učinili spojence, kteří se sice mohli sami spravovati, ale Římanům museli dodávati vojáky.*“³⁵¹

Autoři v dalším výkladu propojují antickou a prvorepublikovou realitu tím, že srovnávají velikost římské říše s geografickou rozlohou státu, ve kterém žáci žijí. Tyto příklady navíc vhodně ilustrují progresi římské říše. „*Na počátku republiky byl Řím pouhým městským státem s rozlohou ne větší, než jsou dnešní okresy. Za sto let potom zaujímal už takovou rozlohu, jako je Podkarpatská Rus, a po nových sto letech měli Římané v své moci území veliké jako ČSR.*“³⁵² Vhodně zvolená je i otázka na konci výkladu, která může v žácích probudit zvědavost, co bylo dál, a s tím zároveň také chuť, aby se začetli do další kapitoly. „*Zastavila se rozpínavost římská ovládnutím Italie? Historie dalších staletí nám ukáže, že to byl jenom první krok a základ k novým výbojům.*“³⁵³

Autoři pak navazují výkladem o punských válkách, jejichž trvání je v učebnici ohraničeno lety 264-146 př. Kr. Samotný průběh válek je vyličen poměrně stručně, nejsou uváděny názvy jednotlivých bitev a mnoho informací se žáci nedozvědí ani o Hannibalovi a jeho tažení přes Alpy. V učebnici je pouze uvedeno, že se jednalo o „*znameního vojevůdce,*“ který se „*vypravil přes Alpy do Italie a ohrožoval Řím.*“³⁵⁴ Výklad o punských válkách je zakončen líčením obléhání Kartága a zoufalé obrany jeho obyvatel, která ovšem nakonec Římu podlehla. Z výkladu vychází Římané opět poměrně nelichotivě – jako nesmlouvaví uzurpátoři, obyvatelé Kartága naopak jako národ houževnatý a statečný.

Autoři se dále věnují reformám bratří Gracchů, skrze jejichž příběh si žáci mohou lépe utvořit představu o tom, jakým způsobem tehdy fungovala politika (do velké míry jde o principy obecně platné a stále aktuální). Tento obraz politiky není příliš pozitivní – figurují v něm zájmové skupiny, intriky a nakonec i násilí.

Žákům jsou nejprve nastíněny rodinné poměry, ze kterých bratři vzešli, jejich způsob vzdělání a výchovy, dále jsou žáci seznámeni se záměrem reforem a důvody jejich neúspěchu. Hlubší sonda do života obou reformátorů výchovný rozměr – bratři jsou líčeni velmi idylicky, nejvyšší hodnotou pro ně bylo vzdělání, které později hodlali zúročit ve prospěch státu. „*Hoši vyrostli tak v ušlechtilé muže, jejichž vzorem byl řecký státník Perikles. Právem chlubívala se*

³⁵⁰ Tamtéž, s. 110.

³⁵¹ Tamtéž, s. 111.

³⁵² Tamtéž.

³⁵³ Tamtéž.

³⁵⁴ Tamtéž, s. 113.

*jejich matka, že jsou jejím největším bohatstvím a pýchou. Když hoši dospěli v občany, dali své vzdělání a své schopnosti do služeb státu.*³⁵⁵ Ve výkladu o reformách a životě bratří Gracchů lze kromě nadčasovosti politické praxe nalézt i další provázanost s prvorepublikovou realitou, a to sice pozemkovou reformu. Autoři na tuto paralelu upozorňují prostřednictvím jedné z otázek zařazených na konci podkapitoly. *„V ČSR byla provedena podobná pozemková reforma, jakou navrhovali bratří Gracchové. Dotaž se, v čem záleží!*³⁵⁶

V učebnici je tematizováno rovněž Spartakovo povstání, které je zasazeno do širšího kontextu problematiky otroctví. Výklad jednoznačně stojí na straně otroků a jejich vzpoura je pádně odůvodněna. *„Zpráva o úspěchu Spartakově se roznesla po všech krajích. Tisíce otroků uteklo od svých pánů a šlo bojovat po boku Spartakově. Vzpoura vzplanula v celé jižní Itálii a na Sicílii. Nebylo však ani divu. Postavení římských otroků v té době bylo opravdu bídné. (...) Nejhorší postavení měli otroci na venkově a v dolech. Zejména v jižní Itálii a na Sicílii se s otroky krutě nakládalo. Velké zástupy otroků pracovaly tu na polích spoutány řetězy a trestány surovými tresty za každý pokus vzpoury.*³⁵⁷ Z tohoto podání je patrné, že problematika otroctví a sociální otázka byla za první republiky citlivě vnímána a reflektována.

Další velkou kapitolou je *„Řím císařský“*. Kapitola začíná konstatováním, že republikánské zřízení spělo ke konci. Jako důvod je uvedena snaha jednotlivců, zejména boháčů či občanů z vyšších vrstev, uzurpovat moc nad Římem. Jako první zosnoval (neúspěšné) spiknutí „šlechtic Katilina“, zanedlouho poté „ohromný boháč Crassus“ domluvil spojení s Pompeiem a Juliem Caesarem, který je rovněž označen jako šlechtic. V tomto zdůrazňování sociálního původu aktérů a jejich majetku je jasně skryto poselství, že se takto postavení občané přičí demokratickému a republikánskému zřízení, ba pro něj dokonce představují hrozbu.

Větší pozornost je poté věnována Caesarovi, jeho výbojům do Galie a zápasu s Pompeiem, který vyústil v Caesarovo vítězství, po kterém se stal prakticky samovládcem. Právě obavy z Caesarovy rostoucí moci a jeho samovlády vedly dle učebnice k tomu, že byl r. 44 př. Kr. republikány zavražděn. Výklad se ovšem věnuje víceméně pouze Caesarově politické kariéře a jeho společenskému vzestupu, autoři se naopak vyhýbají jakékoliv přímé charakteristice jeho osoby. Otevřeněji jsou naopak charakterizováni Galové – dle výkladu se jednalo o bojovný národ *„vynikající vzdělaností nad sousední národy germánské“*.³⁵⁸ Zároveň je ovšem

³⁵⁵ Tamtéž, s. 118.

³⁵⁶ Tamtéž, s. 121.

³⁵⁷ Tamtéž, s. 121.

³⁵⁸ Tamtéž, s. 123.

uvedeno, že přes tuto kulturní vyspělost Galům chyběla kázeň, proto byli rozdrobeni do mnoha kmenů, které mezi sebou bojovaly.

V podkapitole „Řím světovládny“ je nejvíce prostoru věnováno císaři Augustovi a fungování říše za jeho vlády. Z výkladu mohou žáci vypožorovat radikální změnu v porovnání s fungováním republiky. Augustus postupně nashromáždil všechny důležité úřední hodnosti, byly mu prokazovány božské pocty, v den jeho narozenin byl vyhlášen státní svátek a měsíc jeho narození byl na jeho počest pojmenován Augustus. Hodnocení vlády Augusta však vyznívá pozitivně. Za jeho panování byla vylepšena státní správa i organizace vojska, vzkvétalo stavitelství a k říši byl také připojen Egypt a další území. Doba Augustova je označena v učebnici také jako „zlatý věk“ latinské literatury. Autoři při této příležitosti popisují, jak fungovala v antice distribuce knih, na jaký materiál se psalo apod.

Mezi dobu Augustovu a podkapitolu „Konec římského imperia“ je včleněn ještě výklad o zániku Pompejí³⁵⁹. Žáci jsou v závěru upozorněni, že teprve náhodný objev při kopání studně v 18. století upoutal pozornost světa a byl znovuobjeven osud města pohřbeného popelem.

Autoři učebnice pak uvádí několik důvodů úpadku a zániku římské říše. Jedním z důvodů byly problémy hospodářské, které byly i důsledkem expanze Germánů, kdy bylo potřeba vynakládat stále větší finanční prostředky na posilování obrany hranic, což vedlo ke zvyšování daní, které nejtěživěji dopadaly na venkovské hospodáře. K zániku říše přispělo také křesťanství. Rozdělení říše r. 395 je označeno za „počátek konce římského imperia“.³⁶⁰ Jako definitivní datum zániku říše pod náporu barbarů je uveden tradiční rok 476.

Ke Germánům a stěhování národů se autoři vrací až v úplném závěru učebnice, kterému ještě předchází kapitola seznamující žáky s buddhismem a křesťanstvím. Začlenění pasáží o buddhismu se zdá být na první pohled poněkud neobvyklé, záměr autorů je ovšem po prostudování textu zcela zjevný. Výklad popisuje kastovní systém v Indii a vykořisťování nižších vrstev. K tomu je v poznámce pod čarou uvedeno toto: „*Nám, kteří žijeme ve státě demokratickém, zdá se být takové kastovnictví téměř nepochopitelné. Nechce se nám věřit, že by veliký národ mohl tak ušlapávati své pracovitě příslušníky jen proto, že se narodili v nízké vrstvě. Je však to pravda. Sama úřední zpráva anglická z roku 1932 svědčí, že se tento smutný jev lidských dějin zachoval v Indii dodnes.*“³⁶¹ Právě Buddha se zasazoval o zrovnoprávnění

³⁵⁹ V krátké kapitole „Mrtvé město Pompeji“ je žákům stručně představeno samotné město Pompeje (geografická poloha, přibližný počet obyvatel, architektura města, kulturní život ve městě aj.), zmíněn je také rok zániku města (r. 79). K textu je připojena fotografie objeveného domu Vettiů. Tamtéž, s. 130-132.

³⁶⁰ Tamtéž, s. 134.

³⁶¹ Tamtéž, s. 137.

všech lidí. „*Hlásal, že není rozdílu mezi pány a otroky; všichni jsou si rovni.*“³⁶² V této tezi jsou buddhismus a křesťanství totožné. Buddha je pak s Kristem v následující pasáži přímo srovnáván. „*Podobně jako Budha vystoupil v mužném věku na obranu poníženého a utlačovaného lidu. Oba tito velcí kazatelé nedbají na věrouku, nehledí na bohy, na obřady, nýbrž s veškerou ohnivou výmluvností se pokoušejí probudit lidstvo ke šťastnějšímu životu.*“³⁶³ Autoři podkapitolu o náboženství končí tuto úvahou. „*Téměř dva tisíce let je hlášáno jeho učení, a většina lidstva doposud žije utiskována v strastech. Teprve nová doba (demokracie) uskutečňuje osvobození, rovnoprávnost a – doufejme – i mír.*“³⁶⁴ Z tohoto závěru vyplývá, že autoři učebnice nevěří v absolutní moc jakéhokoli náboženství, ale daleko důležitější než jakákoliv víra, se jim jeví demokracie. Autoři při této úvaze sami mohli vycházet z traumatické zkušenosti, kterou byla první světová válka. Státy, které rozpoutaly agresi, se sice hlásily ke křesťanství, nebyly ovšem demokratické.

U charakteristiky Germánů se autoři opírají o citace Tacita. Kromě popisu vzhledu Germánů a jejich stručné charakteristiky je ovšem popsáno také fungování jejich společnosti, jejich obydlí, stravovací návyky, detailněji jsou také přiblíženy jejich náboženské zvyklosti - například způsob věštby z větví či letu ptáků. Je zde srovnán také systém otroctví u Řeků a Římanů a Germánů. „*Náruživě hrají v kostky; někdy všechno ztratí, posledním hodem hrají o svou osobu a svobodu. Kdo prohraje, jde dobrovolně v porobu. Ostatních otroků neužívají po našem zvyku, že by služební práce byly čeledi rozděleny, nýbrž jejich otroci mají své vlastní domácnosti.*“³⁶⁵

Stěhování národů je popsáno jako pohyb germánských kmenů, které bylo zapříčiněno tlakem Hunů i vidinou římského bohatství. Rok 476 po Kr. je označeno nejen jako datum konce říše římské, ale také jako konec starověku evropských dějin.³⁶⁶

Z obsahového hlediska je učebnice faktograficky bohatá, ve spojení s narativním stylem výkladu ovšem působí místy přeplněným dojmem. Poměr politických dějin a kulturních dějin je vyvážený - žáci se mohou skrze učebnici dozvědět, jak fungovala státní správa ve starověku, jak se válčilo a jak fungovala politika, seznámí se zároveň také se všedním životem Řeků a Římanů, například jejich náboženskými zvyky či kulturou. Trochu zarážející je forma, jakou učebnice referuje o válečných událostech řecko-perských válek. Svou detailností a rozsahem připomíná toto líčení výklad v rakousko-uherské učebnici Antonína Gindelyho.

³⁶² Tamtéž.

³⁶³ Tamtéž, s. 140.

³⁶⁴ Tamtéž, s. 142.

³⁶⁵ Tamtéž, s. 150.

³⁶⁶ Tamtéž, s. 152.

Neobvyklá je ve srovnání s ostatními učebnicemi také jedna ze závěrečných kapitol, kdy výkladu o křesťanství předchází výklad o buddhismu.

U většiny historických postav se autoři vyhnuli jejich přímému charakterizování a vlastnímu hodnocení, záměr autorů lze ovšem často vypožorovat dle toho, jaké události z osobního a veřejného života dané osobnosti jsou akcentovány (například bratři Gracchové mají plnit funkci morálního vzoru, naopak líčení Alexandrových násilných činů, kterých se dopustil i na svých přátelích, má funkci odstrašující). Stejně tak nejsou přímo charakterizováni ani Řekové a Římané, jejich charakteristiky lze ovšem opět odvodit z výkladu. Řekové vycházejí ve srovnání s Římany pozitivněji. Zmínky o otroctví či „pitkách“ vyvažuje výklad, který ukazuje Řeky jako národ statečný a kulturní, jehož hlavní objevem bylo nejen založení demokracie, ale také odkaz pěstování krásy duše i těla.

Kruté zacházení s otroky je detailněji popsáno až v rámci kapitoly o Spartakově povstání, které je součástí římských dějin. Barvitě je také popsáno zacházení s otroky v gladiátorské aréně („*Běda těm, kdo byli bázlivi nebo nerozhodní! Bič a žhavé železo je donutily k zápasům!*“³⁶⁷). Tvrdost, nesmlouvavost a také poměrně velká krutost Římanů vyplývá také z pasáží, které se věnují punským válkám a zničení Kartága.

Kontrast mezi oběma národy je patrný také již ze samotných názvů kapitol a podkapitol - k Řecku se váží například tyto: „*Řekové pokračují ve vzdělanosti lidstva*“, „*Řekové se brání barbarům*“, „*Řekové učiteli lidstva*“, „*Řekové světloňosi kultury*“. V obsahu názvů kapitol vázících se k Římu nalezneme například tyto nadpisy: „*Jak bohatství změnilo Římány*“, „*Vzpouza otroků*“ či „*Řím světovládný*“. Keltům se učebnice výklad věnuje spíše okrajově, větší pozornost je naopak věnována Germánům - samostatná podkapitola je dokonce věnována i historiografu Tacitovi a jeho spisu o Germánech.

6. 6. NEMEŠKAL - PLACHÝ - VRÁNA: *Obrázky z dějin lidstva*³⁶⁸

6.6.1. Didaktická analýza

V porovnání s předchozími analyzovanými učebnicemi je učebnice *Obrázky z dějin lidstva* Nemeškala³⁶⁹-Plachého³⁷⁰-Vrány³⁷¹ z didaktického hlediska na daleko vyšší úrovni. Rozdíl je

³⁶⁷ Tamtéž, s. 120.

³⁶⁸ NEMEŠKAL, S., PLACHÝ, F., VRÁNA, S., *Obrázky z dějin lidstva*. Tvořivá škola, Zlín 1937.

³⁶⁹ Stanislav Nemeškal se narodil roku 1896 v Kojetíně. Byl ředitelem školy a spoluautorem učebnic. In: Baila.net - československá knižní sociální síť [online]. Dostupné z: WWW: <<http://baila.net/autor/260859360/stanislav-nemeskal>>, cit. [2016-04-5].

³⁷⁰ František Plachý (1892-1972) byl autorem učebnic a publikací z oblasti pedagogiky (např. *Uvedení do správy obecné a měšťanské školy* - administrativní a pedagogický průvodce ředitelů národních škol, 1946; *Výzkum vývoje mravního citu mládeže* - otisk z výroční zprávy za rok 1930-31 státního koedukačního ústavu učitelského v Kroměříži, 1931 aj.). In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z:

jasně patrný ihned po otevření učebnice. Již na úvod autoři zařadili metodické pokyny. Návod pro práci s učebnicí je precizně formulovaný, definuje jasně cíl, kterého musí žák dosáhnout, zároveň však popisuje také jednotlivé kroky, které ke splnění cíle vedou. Úvod textu je adresovaný přímo žákům a plní zároveň také funkci motivační: „*V této knize je mnoho zajímavých povídek, které si rádi přečtete a které jistě dáte přečíst rodičům a známým. Je to však kniha nejen zábavná, ale i poučná. Jestliže ji dobře pročtete a promyslíte, naučíte se mnoho o tom, jak lidé a hlavně vaši předkové kdysi žili, jak mysli a pracovali, jak svou práci neustále zdokonalovali. Budete pak lépe vědět, jak máte žít, pracovat a stále se zdokonalovat vy – a to je nejcennější vědomost, kterou člověk má.*“³⁷²

Psaný výklad si buď mohou přečíst žáci sami, nebo ho může předčítat vyučující. V tom případě mají žáci rozvíjet svou fantazii a představivost tím, že si budou text ve své myli transformovat do obrazů. „*Chvillemi můžete zavřít oči a zkusit „vidíte-li“ to vše dobře a zřetelně před sebou. Když nerozumíte, ptejte se!*“³⁷³ Dále je žák nabádán k tomu, aby se vcítil do doby, o které výklad pojednává a současně porovnával s dobou, ve které žije. „*Porovnávejte minulé doby s dnešní dobou a říkejte si, co bylo tenkrát lepší a co horší než teď a proč to tenkrát nemohlo být ještě takové, jako je to dnes.*“³⁷⁴

Na konci každého tematického celku (Řecko, Řím) je zařazeno tzv. „Zpracování“. Jednotlivé části tohoto oddílu jsou označeny římskými číslicemi a obsahují položku „Čas“, kde jsou v celkých větách zařazena data, která si musí žáci zapamatovat (např. *První olympické hry byly pořádány roku 776 před Kristem. Bitva u Marathonu byla r. 490 před Kristem...*).³⁷⁵ Další položkou, ve které je stručně definována geografická poloha celku, kterému se věnoval předchozí výklad (Řecko, Řím), je „Místo“. Zde jsou žáci také vyzváni k tomu, aby ukázali významná místa na mapě (Řecko, Sparta, Athény, Olympii a Středozemní moře). Další položkou jsou „Otázky a náměty“. V tomto oddílu může si žák na základě otázek ověřit, zda porozuměl probranému celku a zapamatoval si důležité události. Následuje slovní shrnutí učiva „Přehled“, poté je zařazena „Osnova“, aby žáci dovedli

WWW:<<http://katalog.npmk.cz/authorities/688642#?id=wKKIodvDSgyT5oQtS4yu9w&pageSize=10&sorting=relevance>>, cit. [2016-04-5].

³⁷¹ Stanislav Vrána se narodil 23. 4. 1888 ve Valči na Moravě, zemřel 16. 1. 1966. Byl učitelem, napsal pedagogické spisy o školské reformě, učebnice angličtiny, monografie o pedagogích. In: Katalog Krajské knihovny Františka Bartoše ve Zlíně [online]. Dostupné z: WWW:

<<http://katalog.kfbz.cz/authorities/17126?locale=cs#?locale=cs&id=AJvr4zFQFy3Gxufhl9xJg&pageSize=10&sorting=default>>, cit. [2016-04-5].

³⁷² NEMEŠKAL, S., PLACHÝ, F., VRÁNA, S., *Obrázky z dějin lidstva*, s. 3.

³⁷³ Tamtéž, s. 3.

³⁷⁴ Tamtéž.

³⁷⁵ Tamtéž, s. 60.

„pěkně, urovnaně a souvisle vypravovat.“³⁷⁶ Předposlední položkou je „Charakteristika“, která vystihuje, co je v článku nejdůležitější, „Zpracování“ je zakončeno položkou „Slovník“, která obsahuje důležité pojmy i s vysvětlením.

V úvodním textu jsou jednotlivé položky oddílu „Zpracování“ rozpracovány i po stránce metodické. Je zde upozorněno například na to, že data mají být vždy ukazována na časovém diagramu, který má učitel ve třídě nakreslit, rovněž všechna místa, řeky, moře apod., která jsou zmíněna v textu, mají být ukázána na mapě. Doporučeno je také občas uspořádat „závody“ ve vyhledávání na mapě, kdy jeden žáky předčítá geografické názvy a ostatní je co nejrychleji ukazují na mapě. Návod dále například obsahuje radu, aby byly pojmy z položky „Slovník“ co nejčastěji opakovány, což koresponduje s latinským příslovím „*Repetitio mater studiorum*“. Úvod metodologické pasáže je zakončen doporučením, které pomáhá formovat občanské postoje žáků: „*Nikdy nemluvte na prázdno, t. j. nemluvte slov, aniž byste věděli, co ta slova znamenají! Nazývejte věci pravými jmény! Tak se s jinými lidmi snáze dorozumíte. Potom bude mezi lidmi méně zbytečných sporů, bude lepší spolupráce a tím bude uskutečňována stále dokonalejší a dokonalejší demokracie.*“³⁷⁷

Výklad je v učebnici členěn na jednotlivé kapitoly, přehlednost textu je podpořena členěním textu do odstavců a jejich odsazováním. Orientaci v textu usnadňují také marginálie, které vystihují klíčové slovo či hlavní podstatu odstavce. Samotný text je psán beletristickou formou, text není stylisticky obtížný. Některé pasáže jsou psány v přítomném čase a ve výkladu se často vyskytuje také přímá řeč. Styl líčení se místy blíží reportáži. Tímto stylem je psána například pasáž věnovaná římskému senátu a konzulům. „*Na fóru (náměstí) římském je dnes obzvláště živo. Senátoři se ubírají do rady a již před sněmovní budovou horlivě roklují. Sněmovní místnost hlučí polohlasitým hovorem. Mramorové lavice, v půlkruhu seřazené, jsou již zcela naplněny. Také oba obhájci práv lidu, tribunové, již zaujali svá místa na vyvýšených sedadlech. Konečně se otvírají dveře a do zasedací síně vcházejí dva konsulové, nejvyšší úředníci římské, se svým průvodem.*“³⁷⁸ Díky tomuto pojetí působí text autenticky, aktuálně a může oslovit žáky lépe, než pouhé předkládání strohých faktů. Na tomto úryvku lze rovněž demonstrovat, jakým stylem jsou prezentovány v učebnici důležité termíny a pojmy. Neznámé pojmy jsou vysvětleny buď v závorce (např. zde *fórum – náměstí*) nebo přímo v textu (zde např. *konzulové – nejvyšší římské úředníky*).

³⁷⁶ Tamtéž, s. 4.

³⁷⁷ Tamtéž.

³⁷⁸ Tamtéž, s. 64.

Důležité termíny nejsou sice tučně zvýrazněny přímo v textu, nicméně tento nedostatek je vynahrazen v závěrečném oddílu „Zpravování“ ve „Slovníku“, kde jsou pojmy vyznačeny nejen písmem tučným, ale zároveň písmem hůlkovým. Tučně je v tomto oddílu vytištěny také texty pod položkou „Přehled“ a „Charakteristika“.

V samotném výkladovém textu se vyskytuje také několik poznámek pod čarou (například u citátu „*Poutníče, zvěstuj Lakedaimonským...*“ poznámka vysvětluje, že Sparťané se označovali jinak také jako Lakedaimonští).³⁷⁹

Učebnice je propracovaná i po stránce prezentace formou názornou, kdy je vždy názorná komponenta vhodně zasazena přímo do textu. Téměř na každé dvoustraně se vyskytuje ilustrace³⁸⁰ (např. muž vrhající disk, zápasníci, bitva u Thermopyl, řecký chrám, řecké divadlo...), na úvod větších celků (Řecko, Řím) je vždy zařazena mapa. Aparát řídicí je zastoupen závěrečným oddílem „Zpracování“, jehož součástí jsou také otázky a úkoly. V poslední položce tohoto oddílu („Literatura“) nalezneme rovněž odkazy na další doporučenou literaturu, která odpovídá věku žáků (*Ruth: Starověké pohádky, Prachař: Čtení z dějin starého věku, Zelinka: Obrázky z dávnověku*).³⁸¹

6.6.2. Obsahová analýza

Ve výkladu věnovaném starověkému Řecku (výklad o Řecku předchází stejně jako u předchozích učebnic Římu) je poměr kulturních a politických dějin téměř vyvážený, i když kulturní dějiny mírně převažují. Výklad o Řecku je rozdělen celkem na tři kapitoly, přičemž celá první kapitola je věnována olympijským hrám, druhá kapitola (s nadpisem „Boj s Peršany“) se zabývá záležitostmi politickými a válečnými a více než polovina závěrečné kapitoly („Zlatá doba řecká“) se opět zabývá kulturou, významnými osobnostmi z této oblasti (nalezneme zde například pasáž věnovanou řeckému divadlu) a větší pozornost je pak věnována také filosofům (Sókratovi, Platonovi a Aristotelovi).

Ve výkladu o římských dějinách převažují jednoznačně dějiny politické, přičemž počátek římských dějin je kladen do legendárního roku 753 př. n. l. (založení Říma) a končí zánikem západořímské říše, tedy tradičním rokem 476. Stejně jako v předchozích učebnicích je výklad o starověkém Římu zakončen definitivně dovětkem o křesťanství.

Řekové a Římané coby národy nejsou ve výkladové části učebnice explicitně charakterizováni, mnohé rysy ovšem lze snadno z výkladu odvodit. Stručnou souhrnnou

³⁷⁹ Tamtéž, s. 51.

³⁸⁰ Jedná se o kresby Zd. Hyblera a V. Slavíka.

³⁸¹ Tamtéž, s. 62.

charakteristiku lze nalézt až v závěrečném oddílu „Zpracování“. Charakteristika Řeků se omezuje pouze na jejich přínos v oblasti filozofie a umění, z poslední věty je patrné, že Řekové jsou vnímáni jako mravní vzor. *„Řekové, národ filosofů a umělců, dali světu nesmrtelná díla. Jejich harmonická výchova těla i ducha je vzorem všemu lidstvu.“*³⁸²

Římané jsou vyličníci jako dobyvatelé a dobří organizátoři říše, o jejich kulturním přínosu ovšem nenajdeme v charakteristice ani zmínku. *„Římané byli panovačný národ, který doby všech krajů kolem Středozemního moře a vytvořil dobře uspořádanou světovou říši. Když Římané zchoulostivěli a mravně upadli, byli přemoženi barbarskými Germány a jejich říše zanikla.“*³⁸³

V učebnici je věnován prostor také barbarům – Germánům. Více se o nich mohou žáci dozvědět v závěrečné kapitole s nadpisem „Útok barbarů“. Barbari vyličníci jako hroziví válečníci: *„Germánští útočníci se podobali spíše d'áblům než lidem. Byly to divoké postavy, oděné kožemi. Hlavu jim kryly přilby zhotovené z lebek zvířat, a na lebkách hrozivě trčely rohy.“*³⁸⁴ Podle popisu v učebnici tedy stojí z hlediska morálního a kulturního na nejvyšším stupni Řekové, druzí jsou Římané a poslední místo zaujímají barbari.

Ani významné historické postavy nejsou v učebnici charakterizovány přímo. Jejich charakter lze odvodit spíše z jejich činů a z celkového kontextu. Například jméno Caesara se objevuje rozptýleně hned v několika pasážích. Poprvé je jeho jméno zmíněno v závěru líčení boje s Kartágem. Čtenář se zde dozví, že po porážce Kartága Římané rozšířili svůj vliv *„do všech zemí kolem Středozemního moře“* a *„nejslavnějším z vojevůdců té doby byl Caesar.“*³⁸⁵ Dále je Caesarovo jméno zmíněno v pasáži popisující římský triumf. *„Caesar byl oděn v nádherné purpurové roucho, bohatě zlatem zdobené. V pravici držel vavřínovou větev, v levici žezlo ze slonoviny. Jeho hlavu obepínal zlatý proužek. Oslněný dav vybuchl znovu v bouři nadšení a volání slávy nebralo konce.“*³⁸⁶ Do třetice je Caesar zmíněn v souvislosti se sociální politikou. Druhá kapitola „Život Římanů v době císařské“ je zahájena (opět beletristicky pojatým) příběhem směřem k Římu putující chudiny. S obrysy sociální politiky Caesara se žáci mohou v této pasáži seznámit skrze dialog dvou poutníků, ženy a muže. *„Kdy už budeme v Římě, Marku? Už sotva nohy vleku. Dnes jsem ještě ničeho nejedla! Děti se musily spokojit se zbytky chleba a několika olivami,“ promluvila žena k statnému černovlasému muži, který táhl káru. „Hned, hned tam budeme. Jen co přejedeme tento kopec,*

³⁸² Tamtéž.

³⁸³ Tamtéž, s. 79.

³⁸⁴ Tamtéž, s. 74-75.

³⁸⁵ Tamtéž, s. 67.

³⁸⁶ Tamtéž, s. 69.

uvidíš věčný Řím. Tam snad už se nás ujme Caesar a bude jídla, vína i oleje dostatek... Vyprávěl mi soused Titus, že diktátor Caesar se nyní velmi stará o nás zchudlé občany. Budou brzy zase volby a každého našeho hlasu si váží.“³⁸⁷ Z těchto úryvků lze odvodit, že Caesar byl skvělým válečníkem a obratným politikem, který si uměl na svoji stranu naklonit lid.

Text podaný poutavou beletristickou formou, který je zpestřen mnoha dialogy, v rámci příběhu žáky „nenásilně“ seznamuje s historickými událostmi, nedaří se mu to ovšem dokonale. Schází zde například informace o Caesarových výbojích, ovládnutí Galie a vzniku triumvirátu. Pojem triumvirát není ani uveden ve „Slovníku“ na konci celku.

Skrze své jednání je charakterizován také Periklés. Žáci jeho postoje mohou odvodit z dialogu, který vede s nespokojeným občanem, který hlásá, že „*Perikles ždímá peníze z celého Řecka, a to jen proto, aby mohl město vystrojit a pozlatit.*“³⁸⁸ Nejvíce mu vadí, že pokud by vypukla válka, peníze investované do výstavby a umění budou v pokladně chybět. Perikles mu odpovídá takto: „*Je pravda, že se snažím povznést naše město krásnými díly umělců. Ano, je pravda, že Feidias teše mramorové sochy ve dne v noci. Ani ostatní malíři a sochaři nezažalují. Je pravda, že to stojí mnoho peněz. Avšak my peníze máme a do žádné války se nepustíme. Chceme mír! A dále! Což těmi penězi nezaměstnáváte tisíce rukou a nedáváte chléb tisícům spoluobčanů? Což je chyba, že sta umělců má příležitost ukázat, co řecký duch a řecká ruka krásného dovede vytvořit?*“³⁸⁹

Tento dialog, založený na argumentech, má důležitou funkci, neboť kromě materiálu k prostému učení faktů dává také prostor k rozvíjení logického myšlení a utváření myšlenkových vzorců, kdy je žák nucen o faktech přemýšlet z více úhlů.

Také na mnoha jiných místech vede text žáky k samostatnému uvažování a vcítění se do situace. Jako doklad tohoto tvrzení může sloužit například pasáž, která uvozuje výklad o řeckých filozofech. „*Napadla vás už někdy otázka: Co je svět? Jak povstal svět? Proč žijeme? Jak žít, abychom byli šťastni a spokojeni? Máme myslet jen na sebe nebo i na jiné? Co je dobré? Co je zlé? A takové podobné otázky si dávali mnozí přemýšliví Řekové a snažili se na ně odpovědět.*“³⁹⁰

V pasáži o stěhování zchudlých lidí do Říma, která byla již jednou zmíněna, se vyskytuje také přímá řeč dítěte. Žákům tato forma opět může pomoci lépe se vcítit do dané doby a situace. „*Mami, já mám hlad!*“ ozvalo se nejmladší dítě vedle ženy. Ostatní děti se také hned

³⁸⁷ Tamtéž, s. 70.

³⁸⁸ Tamtéž, s. 54.

³⁸⁹ Tamtéž, s. 55.

³⁹⁰ Tamtéž, s. 57.

hlásily o jídlo. Matka jako by neslyšela. Čím má děti těšiti? Chleba už nemá a neví, kdy jej dostane.“³⁹¹

V porovnání s předchozími rozebíranými učebnicemi zde najdeme také nejvíce paralel a odkazů k době vzniku učebnice. Zejména paralela řecké a prvorepublikové demokracie (a republikánského zřízení) se v učebnici vyskytuje vícekrát. Ve třetí, závěrečné kapitole, která se věnuje Řecku („Zlatá doba řecká“), je tato paralela uvedena hned v úvodu věnovaném Periklovi. *„Stál v čele státu athénského, ale nebyl králem. Athéňané měli již tenkrát (před 2500 lety) republiku. Všichni občané se scházeli na lidových shromážděních a tam rokovali, co a jak by se mělo zařídit. Na čem se usnesli, to platilo a to se provedlo. O vládě a o správě státu nerozhodoval jeden člověk, jak tomu bylo v Egyptě nebo Persii, nýbrž rozhodovali všichni občané.*“³⁹² Pojem demokracie je ještě více rozvinut v pasáži, která se nachází dále ve výkladu. Žáci se zde dozvědí více o etymologii slova demokracie, dále výklad upozorňuje na to, že dnes (tedy z pohledu autorů v době 1. republiky) má demokratickou vládu většina vzdělaných států na světě, řecká demokracie byla ovšem ve své době vzácnou výjimkou. *„Demokracii měl jen národ, který byl již tak vzdělaný, že si dovedl vládnout sám.*“³⁹³ Autoři ovšem také nezapomínají na upozornění, že antická forma demokracie se od demokracie prvorepublikové v některých ohledech lišila. Současnou demokracii označují jako „lepší a dokonalejší“, zdůrazňují, že se na vládě mohli podílet pouze plnoprávní občané, tedy jen rodilí Athéňané a že ženy, přistěhovalci a otroci byli z možnosti podílet se na vládě vyloučeni.³⁹⁴ K rozdílům mezi současnou a řeckou demokracií se autoři vracejí ještě prostřednictvím zpětnovazebního aparátu, kde mají žáci rozdíly vysvětlit v části „Otázky a náměty“. V této části se vyskytují i další otázky, které žáky mohou dovést k dalším shodám mezi prvorepublikovou a antickou realitou. Žáci mají například jmenovat tělocvičné spolky, kde mládež cvičí podobně, jako v antice cvičovala mládež řecká.

Ve slovníčku se nachází také pojem *filozof*. Po seznámení se s definicí tohoto pojmu a s pomocí znalostí načerpaných z výkladu o antických filozofech mají žáci v rámci „Otázek a námětů“ zodpovědět tuto otázku: *„Tomáš Masaryk, prezident Osvoboditel, byl zároveň jedním z největších našich filosofů. Povězte, z čeho soudíte, že byl filosofem?*“³⁹⁵

Paralelu k Československu můžeme hledat také na jiných místech. Například v závěru výkladu o řecko-perských válkách je zdůrazněna odvaha Řeků, kteří se ubránili přesile. *„Tak*

³⁹¹ Tamtéž, s. 70.

³⁹² Tamtéž, s. 54.

³⁹³ Tamtéž, s. 57.

³⁹⁴ Tamtéž.

³⁹⁵ Tamtéž, s. 61.

řecký národ ubránil svou svobodu a dokázal, že i malý národ se dovede ubrániti přesile nepřátel, když je svorný a statečný.“³⁹⁶ Místo Řeků si žáci opět mohou lehce dosadit národ československý.

6. 7. KEJŘ, V.: *Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol*³⁹⁷

6.7.1. Didaktická analýza

Učebnice *Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol* Václava Kejře³⁹⁸ je zahájena krátkým úvodem, který je velmi vlastenecky laděný. Úvod je zakončen výzvou, díky které je učebnice i z hlediska dobového zařazení jasně identifikovatelná. „*Souhrn nových poznatků vás utvrdí v lásce k národu, k rodné zemi a k Československé republice. Milujte svou vlast, milujte se navzájem a nezapomeňte československé vzájemnosti! Stůjte obezřele na stráži u svobody draze vykoupené!*“³⁹⁹

Samotný výkladový text je složen převážně z vět jednoduchých, ani použitý jazyk není komplikovaný. Neznámé pojmy jsou vysvětlovány přímo v textu, učebnice tudíž nevyužívá poznámek a vysvětlivek pod čarou.

Učebnice sice postrádá marginálie, klíčová slova jsou ovšem zvýrazněna tučně vytištěným kurzívním písmem. Orientaci v učebnici navíc usnadňuje i členění textu do odstavců a fakt, že kvantita textu není vysoká - výklad o starověkém Řecku a Římě zabírá jen osm stran. Výklad v učebnici (celkem 121 stran) pokrývá celé české dějiny (líčí dějiny od doby příchodu Slovanů až po vznik samostatného československého státu), přičemž před tento výklad je zařazena kapitola o době prehistorické a kapitola o pedantických civilizacích, Řecku a Římě. Vzhledem k tomuto rozsahu dějepisné látky jsou jednotlivá období samozřejmě co do počtu stran redukována. Koncepce učebnic po obsahové stránce není jednotná, proto je také Řecku a Římu v každé učebnici věnován odlišný prostor. Například učebnice od Gebauerové-Reitlera-Jiráka (1919) výklad o předantických civilizacích výrazně redukuje a stránky 13-40 se již zabývají výkladem o Řecku a Římě (učebnice má celkem 100 stran). Těžištěm dalších kapitol jsou sice i zde české dějiny, jedná se však pouze o vybrané kapitoly a výklad končí 13. stoletím. Jen o trochu více prostoru se předantickým civilizacím dostává v učebnici od Tilla a Šujana (1922) – v popředí jsou opět dějiny Řecka a Říma (učebnice má celkem 94 stran, přičemž výklad o antických dějinách začíná na straně 14 a končí stranou 42), učebnice se dále věnuje obecným i českým dějinám středověku a výklad je zakončen r. 1306 (vymření Přemyslovců). Téma

³⁹⁶ Tamtéž, s. 53.

³⁹⁷ KEJŘ, V. *Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol*. Československá grafická Unie, Praha 1935.

³⁹⁸ Václav Kejř byl autorem metodických příruček pro učitele, učebnic dějepisu a zeměpisu – např. *Školní praxe - příručka pro kandidáty učitelství a mladé učitelstvo*, 1932; *Zeměpis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol*, 1935. In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z: WWW: <http://katalog.npmk.cz/authorities/135944#?id=6QPbu_R3QDKv_qzjCpMqcA&pageSize=10&sorting=relevance>, cit. [2016-04-5].

³⁹⁹ KEJŘ, V. *Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol*, s. 1.

pedantických civilizací je silně redukováno i v učebnici L. Horáka (1925). Antika zde zabírá 39 stran z celkového počtu 147 stran. Učebnice „*Cesta*“ (1934) je koncipována odlišně, jelikož její první díl nezahrnuje středověké dějiny jako předchozí zmíněné učebnice, ale je zaměřen zejména na antiku – výklad o ní pokrývá většinu z celkového rozsahu 100 stran. Stejně tak je tomu i v „*Pracovní učebnici dějepisu*“ Čondla a Štorcha (1934). Téměř 100 stran ze 160 se zabývá antikou (na zbylých stranách jsou žáci seznámeni s několika starými českými pověstmi a pravěkem). Učebnice „*Obrázky z dějin lidstva*“ (1937) již zahrnuje opět i středověké dějiny, antika zde zaujímá 36 stran z celkového počtu 145 stran. Učebnice P. Dejmkova (1935) stejně jako učebnice V. Kejřova sahá výkladem až za rok 1914, antická látka je zde proto opět redukována (antice jsou věnovány strany 12-35 z celkového počtu 164 stran).

Obrazová vybavenost kapitol není vysoká – vyskytují se zde pouze tři ilustrace⁴⁰⁰ s krátkým popiskem. První ilustrace zobrazuje hlavice řeckých sloupů, na druhé je zachycen řecký a římský oděv a na třetí ilustraci je vyobrazen římský bojovník.

Aparát řídící osvojování učiva je zastoupen pokyny, které se vyskytují ihned pod nadpisy kapitol. Tyto pokyny se týkají především práce s mapou („*Hleďte na mapě poloostrov Balkánský! Ohraničte dnešní Řecko! Určete podle zkušenosti, jaké je tam podnebí! Přečtěte si s mapy nejdůležitější hory a řeky!*“⁴⁰¹). V závěru kapitol o Řecku a Římě se vyskytuje také oddíl „*Opakuj!*“, který zahrnuje rozmanité úkoly. Žáci si mají například vypsát jména bohů, hrdinů a kmenů zapsat do sešitu a naučit se je z paměti, podle obrázků mají vyjmenovat rozdíly mezi řeckými slohy nebo mají požádat učitele, aby jim vyprávěl podrobnosti z řeckých pověstí.⁴⁰² Vypisování jmen je i součástí opakování po kapitole věnované starověkému Římu, dále mají například žáci vyprávět o Kristu a římském právnictví. Mají také odvodit, kterému slovu je podobné slovo „caesar“ nebo jmenovat slova, která jsou odvozena z latiny.⁴⁰³ Z uvedených úkolů je patrné, že se autoři nezaměřují na znalost faktografie, dat a politických událostí, ale spíše na odkaz antického světa a jeho kulturu.

6.7.2. Obsahová analýza

Obsahová náplň je vzhledem k cílové skupině, pro kterou je učebnice určena, značně redukována. Učebnice žáky seznamuje jen se základními fakty, výklad je pojat globálněji a žádnému tématu se autoři nevěnují podrobně. Na počátku výkladu o Řecku je stručně zmíněna jeho geografická poloha a jsou vyjmenovány jednotlivé řecké kmeny, hned záhy je

⁴⁰⁰ Autorem ilustrací je malíř, grafik a gymnaziální profesor Richard Lander (1904-1980).

⁴⁰¹ Tamtéž, s. 14.

⁴⁰² Tamtéž, s. 17.

⁴⁰³ Tamtéž, s. 21.

porovnána athénská a spartská výchova, naopak rozdíly ve státním zřízení ani významné osobnosti (např. Lykúrgós nebo Solón) nejsou zmíněny.

Také řecko-perské války jsou popsány pouze stručně a obecně. Tématu je věnován pouze jeden odstavec. „*Největší nepřátelé Řeků byli Peršané, kteří si je chtěli podrobiti. Došlo k dlouhodobým bojům. Z četných bitev nejznámější je boj o průsmyk Thermopylský. Hájil ho spartský král Leonidas. Řekové bojovali velmi udatně, ale Efialtovou zradou se podařilo Peršanům průsmyk dobýt a zvítězit. Nepřátelé vtrhli potom do středního Řecka a vypálili Athény. Zatím se připravovala námořní bitva u Salaminy. V boji, který se podobal thermopylskému, Řekové zvítězili a perský král Xerxes byl nucen odtahnouti z Řecka s nepořízenou.*“⁴⁰⁴

Po tomto krátkém výkladu je konstatováno, že mezi řeckými státy docházelo k neshodám, které byly částečně příčinou toho, že Řecko bylo ovládnuto ve 4. století př. Kr. Alexanrem Makedonským. Tím končí výklad o politických dějinách.

Druhá polovina výkladu je věnována řeckým bájím a výkladu o náboženství a kultuře Řeků. Výklad je ovšem opět hodně letmý a žáci se seznámí pouze s několika málo významnými jmény (jmenován je Homér, Aristoteles a Sókratés). Na závěr kapitoly o Řecku jsou stručně převyprávěny tři řecké báje (pověst o Héraklovi, Trojské válce a Odysseovi).

Kapitola o starověkém Římě je koncipována velmi podobně – nejprve se výklad zabývá politickými dějinami, na závěr kapitoly je zmíněn kulturní přínos Římanů a převyprávěna pověst o založení Říma. Výklad zakončuje příběhem o hrdinném římském vojákovi Gaiu Muciusi Scaevolovi. Teno příběh má jistě působit výchovně, neboť opěvuje nebojácnost a statečnost.

Politické dějiny jsou i v případě Říma značně redukovány, přesto zaujímají větší prostor než v kapitole o Řecku. Zajímavé je ovšem odlišné vyznění výkladu o punských válkách, než jaké mohl čtenář nalézt v učebnicích pro školy měšťanské. Ve všech analyzovaných učebnicích autoři více či méně straní Kartágu, projevují soucit s jeho osudem a vyzdvihují statečnost jeho obránců, kteří vzdorovali přesile. V učebnici *Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol* je naopak vyzdvihováno vlastenectví římské a projev soucitu s Kartaginci zcela absentuje. Přestože i zde je zmíněno, že Římané byli národem bojovným, výklad vyznívá spíše ve prospěch Římanů. „*K největším bojům došlo o ostrov Sicílii, který si chtěli přivlastniti Kartaginci neboli Punové v sev. Africe. Tehdy dosvědčili Římané velikou lásku k vlasti, neboť obětovali nejen majetek, ale i syny. Opravdové nebezpečí hrozilo Římu,*

⁴⁰⁴ Tamtéž, s. 15.

*když slavný punský vojevůdce Hannibal přitáhl přes Alpy až k Římu. Římské vojsko bylo poraženo, zdálo se, že jest konec národní svobody. Než Římané se vzpamatovali a ubránili se. Bojovalo se pak v Africe, a když byli bohatí Kartágiňané poraženi, Římané jejich město zničili.*⁴⁰⁵

Rozdíl v líčení události v porovnání s výkladem v učebnicích pro měšťanské školy je patrný, ve výchovné funkci se ovšem toto protichůdné pojetí v podstatě neliší. Oba přístupy, ať už straní Kartágu či Římu, vyzdvihují vlastenectví a odvahu, výchovný dopad na žáky tak může být totožný.

Jako nejslavnější období je označena doba Caesarova. Jeho působení je popsáno velmi zkratkovitě a nekonkrétně. *„Caesar se stal nakonec vládcem říše a porážel na svých výbojných cestách nepřátele jak v Evropě, tak i v Africe a Asii. Po návratu z vítězných bojů se zdálo, že bude Caesar prohlášen císařem. Měl však mnoho nepřátel a ti ho zavraždili.*⁴⁰⁶

Další významný panovník - císař Augustus - je zmíněn pouze jednou větou. Jen o trochu více prostoru je věnováno křesťanství. Jako příčina zániku západořímské říše jsou uvedeny vpády Germánů, kteří se dali do pohybu kvůli tlaku Hunů. Trochu více informací o stěhování národů naleznou žáci v samostatné kapitole, která je zařazena za výkladem o dějinách Říma. Jako předěl mezi starověkem a středověkem je zde uveden rok 375.⁴⁰⁷ Toto datum symbolicky zahajuje proces stěhování národů, které je považováno za jednu z hlavních příčin zániku západořímské říše. Počínání středověku tímto rokem však není obvyklé – většinou je dnes jako symbolický mezník volen rok 476 (zánik západořímské říše), případně rok 529 (zrušení Platónské akademie v Athénách).

Výklad se podrobněji věnuje také vývoji státního zřízení a sociálnímu uspořádání obyvatel. Nejhorší postavení měli dle učebnice otroci, kteří vykonávali nejtěžší práce a byli pánovým majetkem. Výklad naopak vyzdvihuje vzornou disciplínu v rodinách, které fungovaly na patriarchálním principu. Pozdější úpadek mravů je dle učebnice dalším důvodem, proč Římané ztratili svoji samostatnost. *„Blahobyť Římany tak pokazil, že zvlažněli, svářeli se a v nejhorších dobách dopustili, že byli ovládnuti cizími národy.*⁴⁰⁸

Z kulturního přínosu Římanů je jmenováno zejména umění stavitelské, literární a básnické (jmenován je Vergilius, Horatius a Cicero). Ve výkladu je ovšem zmíněno, že Římané značně čerpali z řeckých zdrojů, a to nejen ve stavitelství, ale také v náboženství. Zcela výjimečné postavení přísluší dle učebnice Římanům v oblasti právní. *„Prvenství si získali Římané*

⁴⁰⁵ Tamtéž, s. 18.

⁴⁰⁶ Tamtéž.

⁴⁰⁷ Tamtéž, s. 21.

⁴⁰⁸ Tamtéž, s. 19.

v právnictví. Jejich zákony byly tak dokonalé, že z nich těžili později všichni kulturní národové. Původnímu římskému právu se vyučuje dodnes na vysokých školách (universitách).“⁴⁰⁹

Řekům i Římanům je v učebnici věnován zhruba stejný prostor, u Říma lehce převažují ve výkladu dějiny politické, kapitoly jsou ovšem z obsahového hlediska koncipovány velmi podobně. Autoři zmiňují způsob obživy národů, způsob odívání, náboženské představy aj., na druhou stranu jsou ovšem opominuty významné fenomény – olympijské hry, řecké divadlo či gladiátorské zápasy. Nadpisy u jednotlivých kapitol se snaží postihnout hlavní přínos nebo charakter toho kterého národa, např. *Babyloňané vymyslili kalendář, míry a váhy; Židé neboli Izaelité věřili v jednoho Boha, Feničané rozšířili abecední písmo...*, přičemž u kapitol o Řecku a Římě nalezneme tyto nadpisy - „*Řekové založili vzdělanost a umění*“ a „*Římané byli dokonalí státníci a právníci*“.

Přestože i v této učebnici jsou Římané charakterizováni jako národ bojovný, autoři nijak neupozadují ani jejich kulturní úroveň, přínos v právní oblasti naopak vyzdvihují, jak je patrné ze závěru výkladu i z nadpisu celé kapitoly. K negativním jevům doby (např. gladiátorské hry, sociální nerovnost či otázka otroctví) se autoři naopak téměř nevyjadřují. Jistý podíl na tom má však pravděpodobně také omezený rozsah textu, který hlubší analýzu problémů ani neumožňuje. Autorům se sice podařilo výklad redukovat na minimum, daní za to je ovšem zjednodušování, místy až povrchnost výkladu. V případě vhodného doplnění vyučujícím může tato učebnice sloužit jako zdroj obecného přehledu dějin pro mladší žáky ovšem poměrně dobře.

6. 8. DEJMEK, P.: *Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol*⁴¹⁰

6.8.1. Didaktická analýza

Učebnice od Petra Dejmk⁴¹¹ je zahájena úvodem, který žákům vysvětluje, co je to dějepis, co je jeho náplní, jak je možné dělit dějiny – autor rozlišuje mezi dobou předhistorickou a historickou (stejně jako F. Šujan a A. Till v *Učebnici dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské*), přičemž předěl tvoří vynález písma. Žáci se seznamují také s chronologií dějin, kterou si mají uvědomit na konkrétních příkladech.

⁴⁰⁹ Tamtéž, s. 20.

⁴¹⁰ DEJMEK, P. *Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol*. Státní nakladatelství, Praha 1935.

⁴¹¹ Petr Dejmek se narodil 14. 7. 1870 ve Svojk u Nové Paky, zemřel 20. 2. 1945 v Praze. Byl učitelem, prozaikem, dramatikem, autorem povídek pro mládež a učebnic dějepisu, zeměpisu a občanské nauky. In: Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského [online]. Dostupné z: WWW: <http://katalog.npmk.cz/authorities/670638#?id=LihahyJ2RUy_WCpc2gCLHQ&pageSize=10&sorting=relevance>, cit. [2016-04-5].

„Národové křesťanští počítají řadu roků od narození Kristova do nynějška: čím větší počet let po Kr., tím později se událost přihodila. (R. 1492 objevena Amerika, 1620 byla bitva bělohorská, 1918 zřízena Československá republika – co z toho se stalo nejdříve, co nejpozději?). Léta před Kristovým narozením se počítají nazpět: čím tedy větší počet let př. Kr., tím dříve se událost přihodila. (Na př. 79 př. Kr. bylo výbuchem Vesuvu zasypáno město Pompeje, 753 př. Kr. založen Řím – co se stalo dříve?).“⁴¹²

Text učebnice působí přehledným dojmem. Jednotlivé tematické celky jsou opatřeny číslem a tučně vytištěným nadpisem. Chybí marginálie, klíčová slova na počátku odstavců jsou ovšem alespoň vytištěna tučným písmem. Důležitá jména a pojmy jsou od ostatního textu odlišena písmem prokládaným (např. H a d e s, o l y m p i a d a...). Odstavce s rozšiřujícím učivem jsou vytištěny menším písmem, což rovněž usnadňuje žákům práci s textem. Historické pojmy a jsou vysvětlovány přímo ve výkladovém textu (např. „*Podnes se řeči, ostře potírající názory protivníkovy, nazývají filipiky*“.⁴¹³), stejně tak jsou do výkladu zakomponovány přímo i různé další glosy (uváděné v závorce), proto učebnice již nevyužívá možnosti uvádění poznámek pod čarou.

Samotný text je složen převážně z jednoduchých vět, ze syntaktického hlediska je tudíž přizpůsoben věku čtenářů-žáků. Text je čtivý a působí živě, k čemuž přispívá i občané zapojení přímé řeči, kterou promlouvají historické postavy. Výklad si však i přes toto ozvláštnění zachovává věčný charakter. Od Kejřovy učebnice, která je určena stejné věkové kategorii, se tato učebnice liší zejména větší faktografickou hustotou. Velkým rozdílem při porovnání učebnic, tentokrát v neprospěch Dejmkovy učebnice, je aparát řídicí osvojování učiva. Kromě obecného úvodu do předmětu v této učebnici úplně absentuje – za jednotlivými celky se nenachází žádné úkoly, otázky ani cvičení. Chybí i návod instrukčně-metodický. Stejně tak schází i slovní shrnutí učiva, samostatný slovníček pojmů, časové osy či systematizační tabulky.

Kapitoly o starověkém Řecku a Římě doprovází dohromady šest ilustrací⁴¹⁴ a dvě fotografie (socha císaře Augusta a část vykopaných Pompejí) a reprodukce obrazu na hliněné nádobě. Kromě athénské Akropole je na ilustraci zachyceno řecké divadlo, Forum Romanum, Circus Maximus, zbytky římského vodovodu a gladiátoři. Obrazová složka je včleněna přímo do textu. Přítomna je pouze jedna mapka se stručnou legendou, která ilustruje rozrůstání římské říše.

⁴¹² DEJMEK, P. *Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol*, s. 3.

⁴¹³ Tamtéž, s. 20.

⁴¹⁴ Jméno ilustrátora není v učebnici uvedeno.

Učebnice se po didaktické stránce jeví jako průměrná, v některých aspektech až podprůměrná. Kladnou stránkou je přehlednost textu a jeho diferenciací, jako hlavní negativum se jeví zejména absence otázek, úkolů a cvičení k jednotlivým tematickým celkům.

6.8.2. Obsahová analýza

Výklad o Řecku je rozdělen na 7 podkapitol, které rovnoměrně pokrývají kulturní i politické dějiny. První podkapitola, nazvaná „*Země a lid*“ žáky seznamuje s geografickou polohou a podnebím země, dále jsou žákům podány informace o zdrojích obživy prvních obyvatel (pastýřství, rybolov) a o jejich znalostech řemesla. Ve výkladu je zdůrazněn význam kontaktů s jinými národy (Féničané, Egypťané), díky kterým se Řekové přiučili dalším řemeslům a vytvořili na základě fénického písma svoji vlastní abecedu. Na závěr této podkapitoly je zmíněno i řecké náboženství a zvyky vážící se k posmrtnému ritu (vkládání penízků do úst mrtvému, aby měli čím zaplatit převozníkovi při cestě do podsvětí).

Ve druhé podkapitole „*Doba bájí a pověstí*“ se žáci seznamují se jmény významných postav řeckých bájí (Prométheus, Héraklés, Achilles, Daidalos a Ikaros), žádný příběh ovšem není vyprávěn kompletně, ve výkladu jsou pouze uvedeny hlavní atributy hrdinů a velmi stručně shrnuta základní dějová linka báje.

V další podkapitole je srovnávána výchova ve Spartě a Athénách, popis státního zřízení zůstává zcela stranou a jen na konci výkladu o athénské výchově se nalézá zmínka o Solónovi, který proslul svou moudrostí a „*podle jeho zákonů byl stát uspořádán*“⁴¹⁵ (blíže ovšem tyto zákony nejsou specifikovány). Z výkladu vychází tradičně Sparta jako stát vojenský, avšak nepříliš kulturně založený a vzdělaný. „*Spartané skutečně v bojích vykonali mnohé činy hrdinství. Ale o vzdělání se nestarali a tak nezůstali lidstvu než zprávy o vojenské slávě.*“⁴¹⁶

Athéňané jsou vylíčení také jako zdatní vojáci, na rozdíl od Spartánů ovšem jak národ dbající více i na vzdělávání a kulturu. „*Athéňané ukázali se nejen zdatnými bojovníky v čase nutnosti, ale hlavně vykonali v umění a vědách taková vzácná díla, že podnes jsou v tom vzorem všemu lidstvu.*“⁴¹⁷

Samostatný, i když poměrně krátký celek tvoří dále výklad o olympijských hrách, které jsou prezentovány především jako zhmotnění a vrchol řecké výchovy. Společně s jazykem a

⁴¹⁵ Tamtéž, s. 15.

⁴¹⁶ Tamtéž.

⁴¹⁷ Tamtéž.

náboženstvím navíc tvořily jednotící prvek Řeků. Ve výkladu ovšem chybí datace prvních olympijských her.

Řecko-perské války jsou jednoznačně prezentovány jako řecký obranný boj za svobodu. Tato hlavní motivace Řeků je zdůrazňována v různých obměnách několikrát. „*Řekům se brzo naskytla příležitost vyzkoušet národní sílu v podniku mnohem vážnějším a osudnějším, než byly olympijské hry: šlo o svobodu všech Hellenů! (...) Perský král Dareios usmyslil si podrobiti svému panství i Řeky evropské. Helleni vychovaní k svobodě měli se stát perskými otroky! (...) Řekové obhájili svou svobodu. Dalšími boji osvobodili i ostrovy v Egejském moři a maloasijské osady z jařma perského.*“⁴¹⁸ V textu chybí jakékoliv datace bitev, schází i celková datace války. Zmíněny jsou pouze jména hlavních vojevůdců a bitev. Autor se vyhnul detailnímu popisu vojenských tažení a průběhu bitev, důležitý je pouze výsledek. Trochu emotivněji je vyličen pouze bitva u Thermopyl, kde je vyzdvížena odvaha Spartánů („*Obráncové Thermopyl bránili se jako lvi, až padli do jednoho.*“).⁴¹⁹

Období Periklovy vlády v Athénách je v učebnici vyličen velmi pozitivně – jako doba rozkvětu demokracie a kultury. Stejně tak pozitivně je vyličen charakter samotného Perikla, jenž je hodnocen jako znamenitý řečník, vzdělaný muž a zakladatel demokracie. Zároveň je ceněna pevnost jeho charakteru: „*Perikles ovládal Athény do své smrti, ale vlivu svého a moci užíval jen k prospěchu a rozkvětu rodného města.*“⁴²⁰ Zmíněny jsou v této podkapitole jména významných dramatiků, historiografů i filozofů. Jako rozšiřující text je do výkladu začleněn i dialog, který ilustruje Sokratovu metodu hledání pravdy. Tato názorná ukázka napomáhá žákům pochopit, v čem tato metoda spočívala.

„*Na př., jakýsi mladý šlechtic, jenž do Athén docházel z venkova, naříkal si jednou, jak je vedrem unaven. Sokrates se ho zeptal zdánlivě nahodile, nesl-li nějaké břímě. „Nikoli“, odvětil mladý muž, „to nesl můj otrok.“ „Ten tedy asi jest smrtelně unaven?“ „Nikoliv, je zcela svěží. Poslal jsem ho hned cosi obstarati.“ „Aj, jakými přednostmi před svými pány jsou obdařeni otroci!“ zvolal Sokrates stavě se udiveným. A mladý šlechtic porozuměl...*“⁴²¹

Za úpadkem Řecka stály dle učebnice sváry mezi jednotlivými státy. Zajímavé je, že autor jako důvod jmenuje i slabiny demokracie, které se po Periklově smrti projeví. „*Brzy po smrti Periklově počaly se téžjeviti nedostatky a vady demokratické soustavy. Řecký lid vždy býval důvěřivý a lehkomyšlný a snadno sedal na vějičku různým mamičům, jen když dovedli hlučně řečniti a prostoduché oslňovati (=demagogové). K moci se dostávali často lidé*

⁴¹⁸ Tamtéž, s. 16-17.

⁴¹⁹ Tamtéž, s. 17.

⁴²⁰ Tamtéž.

⁴²¹ Tamtéž, s. 19.

neschopní, nevzdělaní a nepoctiví.“⁴²² Zde je patrný varovný apel (vláda nevzdělaných vede k úpadku) a zároveň tato pasáž Řeky, kteří jsou v některých učebnicích líčeni až heroicky, trochu „polidšťuje“. Neutěšených vnitřních poměrů země využili Makedonci, kteří Řecko ovládli. Tažení Alexandra Makedonského je v učebnici vyličen poměrně stručně, chybí názvy významných bitev i jejich datace. Uvedeno je v této pasáži pouze datum Alexandrově smrti (323). Samotný Alexandr není příliš charakterizován, v učebnici se o něm mluví pouze jako o „rázném synu Filipovu“. Zmíněna je dále pouze jeho záliba v perských zvycích, díky jejichž prosazování si znepřátelil své krajany i Řeky.

Závěr kapitoly se nese spíše v optimistickém duchu. Autor uvádí, že ztráta svobody byla do jisté míry vyvážena rozšiřováním řeckého jazyka a kultury. *„Řečtina se stala řečí úřední, řecká vzdělanost ovládla život na několik století.*“⁴²³

Kapitola věnovaná Římu rovněž nejprve žáky seznamuje s geografii území a jeho původním osídlením. Výklad neopomíjí ani význam Etrusků, kteří byli kmenem nejvyspělejších, nejrozsáhlejší říši se však podařilo vytvořit až Latinům.⁴²⁴ Výklad o době královské je poměrně stručný, seznamuje žáky s fungováním státu, sociálním rozvrstvením obyvatel a s náboženskými zvyklostmi té doby (např. věštění z vnitřností). Ve výkladu nejsou uvedena jména jednotlivých králů, je jen uveden jejich počet a informace o tom, že poslední byl vyhnán pro svou krutost a po této události se stal r. 510 př. Kr. Řím republikou.

Po stručném nastínění republikánského zřízení následuje pasáž, která se zabývá bojem plebejů za rovnoprávnost. Výklad je pojat spíše obecněji, není rozpracován na jednotlivé fáze boje, neobsahuje ani žádná data. Nevysvětluje ani to, proč patriciové nakonec plebejům ustoupili. Na konci je shrnut pouze hlavní výsledek boje – republika aristokratická se proměnila v republiku demokratickou.⁴²⁵

Hlavním tématem následujícího výkladu jsou výboje Římanů, přičemž největší překážkou v západním Středomoří byla fénická osada Kartágo. Jablkem sváru se stala hlavně Sicílie. Punské války jsou rozčleněny do tří etap, které jsou již datovány. Samotný popis punských válek je ovšem pojat spíše neutrálně (zejména při srovnání s výše uvedenou Kejřovou učebnicí) a obecně. Chybí například názvy bitev, jen stručně je zmíněno i Hannibalovo tažení, které je popsáno jako *„neslýchaný pochod se slony a vojskem.*“⁴²⁶ Třetí. *„Římané oblehli Kartágo, po zoufalém odporu ho dobyli, zapálili a rozbořili, že ze slavného města zbyla jen*

⁴²² Tamtéž, s. 20.

⁴²³ Tamtéž, s. 21.

⁴²⁴ Tamtéž.

⁴²⁵ Tamtéž, s. 23.

⁴²⁶ Tamtéž.

*hromada trosek (146 př. Kr.).*⁴²⁷ Pro získání základních vědomostí je ovšem výklad dle mého názoru postačující. Kladně hodnotím také připojení mapky k výkladu.

Výklad se dále věnuje politickým a sociálním problémům republiky (růst nemajetné vrstvy díky přílivu levného obilí z provincií, dlužní otroctví) a snaze o jejich nápravu, které se ujali bratři Gracchové. Stručně je zmíněn obsah jejich návrhů a jejich smrt, kterou zosnovali dle učebnice boháči, kteří „*nastrojili bouře v římských ulicích a horlitele za opravu dali zabít*“.⁴²⁸

Podkapitola o římské republice je ukončena výkladem o prvním a druhém triumvirátu. Nejvíce pozornosti je tradičně věnováno Caesarovi a jeho cestě k moci. Žáci se však nedozvědí nic o jeho rodině, o poměrech, ze kterých vzešel, přímo nejsou jmenovány ani jeho charakterové vlastnosti. Z výkladu vychází Caesar jako dobrý válečník a politik, jeho činy a reformy, které prováděl již jako římský vládce, nejsou ovšem blíže specifikovány, pouze jsou obecně kladně zhodnoceny. „*Přesto však, že provedl četné moudré opravy ve státě, spikli se proti němu horliví republikáni a zavraždili ho v senátě (44 př. Kr.).*“⁴²⁹

Kapitola o římském císařství začíná výčtem jmen císařů, kteří jsou rozděleni do několika kategorií: „*Jedni rozšířili ještě říši (jako Trajanus, za něhož nabyla říše římská největšího rozsahu, neboť zabírala veškerá území kolem Středoziemního moře, na severu až po Rýn a Dunaj, ba i Dacii = nynější Rumunsko); jiní ji zvelebili (Hadrian, Mark Aurelius); někteří nově uspořádali (Vespasian, Diokletian, Konstantin). Ale sedávali na trůně římském i císařové zločinní (jako Tiberius), pološílení (Caligula, Nero) nebo slaboši.*“⁴³⁰ Vládě prvního císaře není věnován vlastní prostor a je pouze konstatováno, že za jeho vlády vzkvétalo umění a stavitelství.

Další část se zabývá hospodářskými a kulturními proměnami v době císařské, kdy hospodářský úpadek a nemoci vedly k úplnému vyliďňování některých oblastí a deficit pracovních sil byl dorovnáván cizinci, stejně tak i řady vojska byly doplňovány žoldnéři, zejména Germány. Popsán je také mravní úpadek Římanů, kteří ještě na počátcích republiky žili ctnostně a prostě, postupně však stále více propadali rozmařilosti a pořádali divoké pitky a gladiátorské zápasy. Vzdělanost, kulturní a mravní úroveň dle výkladu byly dlouho udržovány díky vlivu Řeků, kteří často v Římě působili jako vychovatelé. Na konci tohoto celku jsou jmenovány důležité stavby Říma (např. Trajánův sloup, Konstantinův oblouk,

⁴²⁷ Tamtéž, s. 24.

⁴²⁸ Tamtéž, s. 25-26.

⁴²⁹ Tamtéž, s. 26.

⁴³⁰ Tamtéž, s. 28.

Hadrianova hrobka). Zdůrazněn je také římský přínos právnícký, dále jsou jmenováni nejvýznamnější básníci doby Augustovy (Vergilius, Horatius, Ovidius).

Výklad o antickém Římě uzavírá téma křesťanství a stěhování národů. Křesťanství je stavěno do kontrastu s morálním úpadkem Říma, ve výkladu je stručně vylíčeno pronásledování křesťanů a zrovnoprávnění náboženství r. 313.

Jako příčina zániku západořímské říše je uvedeno stěhování národů, svoji roli sehrálo také vnitřní oslabení říše. „*Západořímská říše byla tehdy již tak oslabena, že její císařové nebyli s to zabrániti, aby nestala se rejdištěm stěhovavých národů. Jednotlivé krajiny v pohraničí postupně ztrácela, až konečně r. 476 posledního slabého císaře germánský vůdce sesadil a vlády nad Itálií se zmocnil sám.*“⁴³¹

Učebnice se zaměřuje z větší části na hospodářské, sociální a kulturní aspekty života ve starověkém Řecku a Římě, politické dějiny jsou trochu upozaděny, nicméně k základní orientaci je i toto podání dostačující a ve výkladu nechybí žádné stěžejní informace. V rámci řeckých dějin je nejlépe hodnoceno období vlády Perikla, v římských dějinách je ceněn rozkvet umění a kultury za prvního císaře Augusta. Samotné osobnosti nejsou většinou blíže charakterizovány, chybí často i podrobnější vysvětlení, proč jsou kladně hodnoceny a v čem spočívaly například jejich reformy. Ani tento způsob prezentace historických osobností ovšem nelze příliš příkře kritizovat, jelikož přínos jednotlivých osobností je uveden vždy alespoň v obecné rovině a základní informaci mohl učitel na základě vlastního uvážení či zájmu žáků jistě rozvinout.

Také jednotlivé národy nejsou nijak explicitně hodnoceny. Řekové na základě výkladu přesto vychází při srovnání s Římany o něco kultivovaněji. Ve výkladu o římských dějinách je totiž (stejně jako v ostatních učebnicích) věnováno více prostoru různým negativním jevům - morálnímu úpadku v císařské době, zmíněno je také otroctví a nekulturní zápasy gladiátorů. Způsob života Germánů zůstal ve výkladu zcela opominut. Výklad naopak neopomíjí kulturní vazby mezi jednotlivými národy a žáci díky výkladu mohou pochopit tuto kulturní návaznost. Z hlediska obsahového ovšem místy zaujme nerovnoměrnost hloubky výkladu u některých témat. Zatímco například válečným událostem či historickým postavám se výklad věnuje spíše v obecné rovině, hospodářským a sociálním proměnám (zejména v kapitole o Římě) je věnováno mnohem více prostoru. Určitý vliv na tuto koncepci mohla mít i doba vydání učebnice (1935), kdy sociální a hospodářské otázky (i v souvislosti s nedávnou hospodářskou krizí), jistě ve společnosti stále silně rezonovaly. Určitý časový odstup od vzniku republiky se

⁴³¹ Tamtéž, s. 35.

mohl do jisté míry ovlivnit i výkladový text, ve kterém chybí například přímá glorifikace demokratického zřízení či subjektivně zabarvené pasáže oslavující skutky hrdinů, kteří se postavili přesile.

7. Závěr

V této práci jsem se zabývala zpracováním antiky ve vybraných prvorepublikových učebnicích pro obecné a měšťanské školy. Pozornost byla zaměřena jak na didaktickou, tak i obsahovou podobu učebnic. Při prezentaci výsledků výzkumu budu postupovat dle kritérií, na základě kterých byly učebnice analyzovány.

Z hlediska didaktického se budu nejprve zabývat **prezentací učiva formou slovní**. Téměř všechny analyzované učebnice rozlišují výklad hlavní a výklad rozšiřující, který je od ostatního textu odlišen menším písmem. Výkladový text je ve všech učebnicích srozumitelný, v žádné z učebnic jsem se nesetkala s příliš obtížnou syntaxí, nicméně v současnosti odborníky doporučovaná délka věty v učebnicích pro základní školy (8-10 slov) není v žádné učebnici zcela dodržena. Nejvýrazněji se překračování ideální délky vět projevuje v učebnicích 30. let, kdy došlo k tzv. beletrizaci dějepisu. S tím souvisí i narativní styl textu, který přirozeně vyžaduje vyšší počet slov na jednu větu. Rozsáhlejší počet slov ve větách však do velké míry vyvažuje čtivost textu. Z instrukčně-metodických návodů pro práci s těmito učebnicemi navíc vyplývá, že učebnice nebyly koncipovány pouze pro samostudium žáků, ale především pro práci v hodině, přičemž je přímo zdůrazněno, že žáci si text mohli přečíst buď sami, nebo jim ho mohl předčítat učitel.

Obtížnost textu se odvíjí také od frekvence cizích slov či termínů. V žádné z analyzovaných učebnic se nevyskytuje jejich samoúčelné používání či dokonce nadužívání. Žákům jsou neznámá slova a (historické) pojmy v učebnicích vždy řádně vysvětleny a to nejčastěji v závorce přímo v samotném výkladovém textu. Také k latinským výrazům je vždy připojen český ekvivalent.

S historickými pojmy pracují výrazněji opět tzv. pracovní učebnice z 30. let. Například Čondlova a Štorchova *Pracovní učebnice dějepisu* je opatřena v závěru abecedně řazeným slovníčkem pojmů, závěrečné shrnutí důležitých pojmů obsahuje i učebnice *Obrázky z dějin lidstva* od Nemeškala-Plachého-Vrány. Nemeškal je zároveň také autorem samostatně vydaného *Pracovního dějepisného slovníčku pro měšťanskou školu*.⁴³² Naopak ve starších učebnicích (Gebauerová-Jiráček-Reitler, Horák, Till-Šujan, Kejř, Dejmek) samostatný slovníček pojmů (zařazený například na závěr učebnice) absentuje, nicméně jak je již výše uvedeno, pojmy jsou alespoň vždy vysvětleny přímo v textu. Některé z učebnic (např. Gebauerová-Jiráček-Reitler, Horák, Till-Šujan) obsahují také pomocné vysvětlující texty – poznámky či

⁴³² NEMEŠKAL, S. *Pracovní dějepisný slovníček pro měšťanskou školu*. Československá grafická Unie, Praha 1935.

vysvětlivky pod čarou. Slovní shrnutí učiva za tematickými celky se vyskytuje pouze výjimečně a to opět v pracovních učebnicích (Nemeškal-Plachý-Vrána, J. Paur).

Učebnice *Obrázky z dějin lidstva* jako jediná obsahuje marginálie. Klíčové informace či pojmy jsou zvýrazněny nejčastěji tučným písmem, využíváno je také písmo prokládané či kurzívní. Za nejméně vydařené považuji zvýrazňování pojmů pouze písmem kurzívním v učebnici Čondla-Štorcha. Naopak v učebnicích z 20. let od Tilla-Šujana či Horáka jsou všechny způsoby zvýraznění pojmů a klíčových informací kombinovány, což přispívá k výrazně lepší přehlednosti textu.

Některou z podkategorií pomocných doplňkových textů (úvod do učebního předmětu, úvod k jednotlivým tematickým celkům učiva, dokumentační materiál, podtexty k prezentaci učiva názornou formou, statistické tabulky, systematizační tabulky) nalezneme v každé z analyzovaných učebnic, některé podkategorie nejsou ovšem využity vůbec (např. statistické tabulky), některé pouze ojediněle (např. synchronizační tabulka v učebnici L. Horáka či J. Paura). Zatímco obecný úvod do předmětu obsahují téměř všechny učebnice (pouze v učebnici L. Horáka je učebnice zahájena již přímo výkladem o pravěku), metodické instrukce se vyskytují pouze v pracovních učebnicích dějepisu (Čondl-Štorch, Nemeškal-Plachý-Vrána), u Paura se tyto pokyny nacházejí v pracovním sešitu, v samotné učenici je zařazena alespoň motivační předmluva. Metodický návod u výše zmíněných učebnic je precizně propracovaný, usnadňuje proto práci s učebnicí nejen žákům, ale také jejich učitelům.

Z hlediska prezentace učiva formou názornou naprosto jednoznačně převažuje **prezentace názornou formou realistickou**. Obrazová komponenta, která pomáhá naplňovat důležitou zásadu názornosti ve výuce, je vždy zařazena přímo k odpovídající pasáži a doprovází ji zpravidla krátký popis (v učebnici od autorů Tilla a Šujana je další obrazový doprovod zařazen ještě i na závěr učebnice v samostatné příloze). V analyzovaných učebnicích převažují zejména ilustrace, fotografie jsou využívány méně. V některých učebnicích jsou oba druhy kombinovány (např. Štorch-Čondl), v jiných učebnicích se nachází pouze ilustrace (např. Nemeškal-Plachý-Vrána), fotografický doprovod převažuje pouze v Paurově učebnici. Ilustrace a fotografie jsou pouze v černobílém provedení, fotografie mramorových soch navíc mohou podporovat představu „bílé antiky“, která je v současných moderních učebnicích vyvracena. Například současná učebnice *Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník*

osmiletého gymnázia od Jana Rulfa a Veroniky Válkové zobrazuje i sochu se zbytky polychromie.⁴³³

Z hlediska tematického zaměření je obrazová komponenta orientována především na oblast kultury a umění, zachycena je poměrně často také antická každodennost, naopak historické postavy jsou zobrazovány pouze minimálně. Tento jev souvisí pravděpodobně s obsahovou náplní učebnic. Například období Periklovo či Augustovo je prezentováno především z hlediska kulturního a samotné osobnosti (zejména Augustus) stojí v pozadí. Těmto pasážím je navíc vymezený pouze určitý prostor, autoři tak logicky zvolili raději zařazení obrazového doprovodu, který koresponduje přímo s obsahovou náplní textu a jeho cílem (např. seznámit žáky s nejvýznamnějšími stavbami a uměleckými díly na Akropoli).

Prezentace názornou symbolickou formou stojí spíše v pozadí. Učebnice sice obsahují obecnou mapu Řecka a Itálie, tyto mapy jsou ovšem zařazeny na úvod větších tematických celků (Řecko, Řím), jednotlivé historické jevy (např. velká řecká kolonizace, etapy řecko-perských válek) nezachycují. Nedostatečné zpracování této komponenty vynikne především při srovnání se současnými učebnicemi, ve kterých je map mnohem více, mapy opatřeny legendou jsou již tematicky zaměřeny a barevně diferenciovány. Například v současnosti používaný *Dějepis 6 – učebnice pro základní a školy a víceletá gymnázia*⁴³⁴ od nakladatelství Fraus obsahuje jak mapu přírodních podmínek dané oblasti, tak také několik mapek zachycujících politické dění.

Aparát řídicí osvojování učiva je propracovaný nejlépe v učebnicích Čodla-Štorcha, Nemeškala-Plachého-Vrány, tedy v učebnicích určených pro reformní školy, nicméně ani ve většině ostatních učebnic není špatně zpracován. K Paurově učebnici byl vydán i speciální pracovní sešit, který zahrnuje mnoho typů cvičení a svým zpracováním se blíží současným pracovním sešitům. Ani v ostatních učebnicích (s výjimkou učebnice P. Dejmků) nejsou otázky a úkoly v učebnicích opomenuty. Ve všech učebnicích jsou otázky dobře promyšleny a rozvíjí schopnost žáků orientovat se v prostoru i v čase, pracovat s textem, v neposlední řadě úkoly a otázky cílí na rozvoj (řečeno dnešní terminologií) občanské kompetence.

Všechny učebnice disponují obsahem, jsou členěny na jednotlivé kapitoly, případně podkapitoly, samotný výkladový text je členěn do odstavců. Například učebnice Štorcha a Čodla obsahuje navíc také grafické symboly označující konce tematických celků, úkolů a otázek a úkolů pro samostatnou práci. Prvním symbolem je černé kolečko, úkoly pro

⁴³³ RULF, J.; VÁLKOVÁ, V. *Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník osmiletého gymnázia*. SPN, Praha 2004, s. 86.

⁴³⁴ LINHART, J. a kol. *Dějepis 6 – učebnice pro základní a školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň 2007.

samostatnou práci jsou odděleny od textu vodorovnou čarou. Většina učebnic uvádí také odkaz na rozšiřující literaturu k tématu, či alespoň historickou čítanku. Nejvíce doporučené literatury se nachází v učebnicích pracovních, na rozšiřující četbu upozorňuje např. ale také učebnice od autorů Tilla-Šujana. Ani **aparát orientační** tedy není opominut.

Druhou část tvořila **obsahová analýza**. Jako první jsem sledovala poměr politických a kulturních dějin. Analýzou učebnic jsem dospěla k závěru, že poměr je v rozebíraných učebnicích relativně vyvážený, v žádné z učebnic není výrazně kontrastní. Pokud budeme ovšem sledovat tento poměr v rámci jednotlivých celků (Řecko, Řím), zjistíme, že v kapitolách o Řecku převažují celkově více dějiny kulturní nad dějinami politickými, ve výkladu o starověkém Římě je kultura spíše upozaděna. Kultuře starověkého Říma a jeho odkazu se podrobněji věnuje pouze Paurova učebnice *Cesta*, v ostatních učebnicích je kultura zmiňována víceméně pouze v souvislosti s obdobím vlády císaře Augusta.

Toto zjištění souvisí s celkovou prezentací obou národů v učebnicích. Zatímco Řekové jsou v učebnicích častováni následujícími přídavnými jmény – krásní, pohostinní, přívětiví, kulturní, milující svobodu a vzdělání, u Římanů najdeme příkřejší charakteristiky – například, že se jednalo o národ zpupný, často je také zdůrazňována expanzivní povaha Římanů a jejich snaha o světovládu. Také otázka otroctví je více rozvíjena až v kapitolách o Římě, stejně tak zmínky o gladiátorských zápasech či morálním úpadku Říma na konci republiky přispívají k tomu, že Řekové ve srovnání s Římany z učebnic vycházejí jako národ ušlechtilější a kulturnější. Nicméně učebnice nejsou přesto nikdy koncipovány úplně jednostranně a i u Římanů jsou vyzdvihovány jejich klady – nejčastěji jsou zmiňovány jejich organizační dovednosti, racionalita a právnícké schopnosti. Naopak ve výkladu o Řecku se nachází například informace o drsné spartské výchově či pronásledování heilótů, jako nositelé ideálních řeckých hodnot jsou tedy prezentováni vlastně pouze Athéňané. Keltové jsou zmiňováni v učebnicích pouze okrajově v souvislosti s Caesarovými výboji. Germáni jsou zase ve všech učebnicích uváděni v souvislosti se zánikem západořímské říše. Větší prostor je Germánům věnován pouze v pracovních učebnicích, kde se žáci dozvědí více o germánské kultuře a zvycích. *Pracovní učebnice dějepisu Čondla a Štorcha* a Paurova *Cesta* se přitom ve výkladu opírá o Tacita.

Historické události jsou většinou prezentovány v úzkém sepětí s vybranou historickou osobností, u které jsou akcentovány pozitivní charakterové vlastnosti a ušlechtilé činy. Tato koncepce má jasný záměr – výchovně působit na žáky předložením morálního vzoru. Ve výkladu o řeckých dějinách je ve všech učebnicích zejména odvaha spartského krále Leonida,

který se nezalekl a bojoval proti přesile i za cenu vlastního sebeobětování, dále je vysoce hodnocena postava Perikla, za jehož působení v Athénách došlo ke kulturnímu rozkvětu města, Perikles je zároveň prezentován jako dovršitel řecké demokracie. Ve výkladu o římských dějinách je více prostoru věnováno zejména Caesarovi. Jeho éra je hodnocena autory kladně, v učebnici Gebauerové-Jiráka-Reitlera je označen například jako „přítel lidu“, v Horákově učebnici je prezentován jako mírotvorce (obraz Caesara je zde ovšem již plastičtější – Caesar je zde popsán také jako vojevůdce, politik a ambiciózní muž), idylicky je Caesarova vláda hodnocena v učebnici Tilla a Šujana, kladně hodnocena je Caesarovo působení také v Dejmkově učebnici.

Alexandr Makedonský vychází z výkladu jako schopný vojevůdce, autoři se ovšem většinou zdržují přímých charakteristik, výrazně negativně je hodnocen Alexandr pouze v učebnici Čondla a Štorcha. V kapitolách věnovaných římskému císařství je více pozornosti věnováno pouze Augustovi, autoři se však více než jeho osobě věnují stavitelství a kultuře za jeho vlády.

Obecně lze vyvodit závěr, že autoři učebnic akcentují zejména historická období, která byla spojena s kulturním rozkvětem a politickou stabilitou (u Řecka je vyzdvižen zejména rozkvět Athén za Perikla, u Říma je ceněno období Caesarovo a Augustovo), naopak například období císařství (pro jehož pozdní období je charakteristický morální a hospodářský úpadek) je velmi zredukováno. Autoři více prostoru vyhražují pouze výkladu o křesťanství. Akcentace období dovršení demokracie a období vzniku křesťanství je s přihlédnutím k československé realitě pochopitelná.

Vojenské události jsou (s výjimkou líčení řecko-perských válek v učebnici Štorcha a Čondla) podány poměrně věcně, autoři se příliš podrobně nevěnují bojové strategii ani detailnímu líčení průběhu bitev. Pokud již autoři zvolí emotivnější a detailnější líčení, konají tak opět z důvodu výchovného působení na žáky. Tento záměr je patrný zejména u výkladu o bitvě u Thermopyl, kde je akcentována odvaha spartského krále Leonida a jeho druhů, kteří se postavili přesile. Velmi emotivně je v učebnicích líčen také pád Kartága. Zde autoři zdůrazňují zejména vlastenectví a statečnost obyvatel Kartága, kteří město bránili statečně proti římským agresorům. Téma vlastenectví a odvahy postavit se přesile je vyzdvižováno pravděpodobně proto, že bylo vzhledem k historickým zkušenostem obyvatel nově vzniklé republiky velmi aktuální a morální apel korespondoval i s ideovými cíli státu.

Paralely k době vzniku učebnic se objevují poměrně téměř ve všech učebnicích. Nejčastěji je žákům připomínána skutečnost, že i oni žijí v demokratickém zřízení (v učebnici Nemeškala-Plachého-Vrány je paralela řecké a prvorepublikové demokracie zopakována

v různých obměnách dokonce několikrát), autoři ovšem zároveň nezapomínají uvést, v čem se prvorepubliková demokracie lišila od antické. Žáci jsou také v rámci úkolů a otázek za textem vedeni ke komparaci různých jevů antických a prvorepublikových (např. mají za úkol srovnat athénskou a prvorepublikovou školu).

S historickou kontinuitou pracuje nejlépe Paurova *Cesta*. V této učebnici je rovněž nejvíce zdůrazňován kulturní eklekticismus jednotlivých národů, rovněž je zmiňováno ovlivňování kultur na poli náboženském.

Celkově lze konstatovat, že na rozdíl od období Rakousko-Uherska, kdy byl obecně větší důraz kladen na dějiny politické a vojenské, nastal v prvorepublikových učebnicích posun směrem k dějinám kulturním, celkově bylo posilováno také národní sebeuvědomění, cílem byla výchova k demokratickému smýšlení a hodnotám. Zároveň byla vylepšena také didaktická podoba učebnic. Výrazným zlom v tomto ohledu představovaly zejména učebnice určené pro reformní (činné) školy, které byly koncipovány i pro samostatnou práci žáků a problémové vyučování.

Slibně se rozvíjející prvorepublikové trendy ve výuce dějepisu a dějepisných učebnicích byly však zpřetrhány německou okupací a zřízením Protektorátu Čechy a Morava, kdy došlo k hrubým zásahům do organizační struktury československého školství. Byl omezen zejména počet středních škol, vysoké školy byly uzavřeny úplně. Zcela se změnila také ideová náplň dějepisu – hlavní prioritou bylo nyní žáky přesvědčit o historickém sepětí českého národa s říší a významu německého živlu.⁴³⁵ Prvorepublikové dějepisné učebnice, atlasy a další didaktické pomůcky byly postupně vyřazovány, jelikož s tímto posláním nekorespondovaly, ba dokonce v některých případech ideologii nacistického Německa přímo kritizovaly. Ve třetím dílu Čondlovy a Štorchovy *Pracovní učebnice dějepisu* byl například Hitler popsán jako „bezohledný diktátor“, který „potlačil násilím všechny jiné strany, zejména komunisty a socialisty; občany jiného smýšlení zastrahuje neslýchanou krutostí.“⁴³⁶ Kromě všech tří dílů *Pracovní učebnice dějepisu* byla stažena například i učebnice Petra Dejmka *Dějepis pro 6. – 8. postupný ročník obecných škol*, třetí díl Paurovy *Cesty*, Horákův *Dějepis pro první, druhou a třetí třídu měšťanských škol*, *Dějepis pro měšťanské školy* (díly I. -III.) od Gebauerové, Jiráka a Reitlera a řada dalších.⁴³⁷ Povolené bylo zpočátku používat přepracovanou učebnici Josefa Pekaře s názvem *Dějiny Čech a Moravy od pravěku do 18. století*, od roku 1941 se však dějepis vyučoval již podle učebnice *Stručné dějiny říše*, která propagovala nadřazenost

⁴³⁵ JANOVSKEJ, J. *Základy didaktiky dějepisu*. Státní pedagogické nakladatelství. Praha 1984, s. 110.

⁴³⁶ ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu*. Díl III. Státní nakladatelství, Praha 1937, s. 192-193.

⁴³⁷ *O učebnicích*. Zvláštní otisk z Věstníku Státního nakladatelství r. 1945. Státní nakladatelství, Praha 1945, s. 3.

Němců nad Čechy.⁴³⁸ Učebnice je podřízena pouze tomuto cíli – německé dějiny stojí v popředí, české dějiny stojí v jejich stínu a jsou vykládány pouze v sepětí s dějinami německými. Propagandistický záměr učebnice je patrný již při přečtení nadpisů kapitol (např. „*Adolf Hitler vítězí*“, „*Říše znovu povstala*“ aj.). Výklad o příchodu germánských kmenů je zařazen ihned za krátký výklad o pravěku, antické dějiny (kromě tématu Germánů) jsou zcela vynechány.

Situace se změnila až po druhé světové válce. Didaktickou a obsahovou analýzou učebnic v letech 1945-1989 s tematickým zaměřením na dějiny antiky se zabývá diplomová práce Hany Dubské.⁴³⁹ Dubská ze svého výzkumu vyvozuje, že z didaktického hlediska byla ve 40. a 50. letech hlavním problémem zejména složitost, velký rozsah a malá členitost textu v učebnicích, přičemž k reflexi problému a jeho nápravě bylo přikročeno až v polovině 50. let.⁴⁴⁰ U prvorepublikových učebnic se velký rozsah textu vyskytuje zejména v pracovních učebnicích dějepisu z 30. let (větší rozsah textu je ovšem do jisté míry kompenzuje jeho čtivost). Učebnice 40. a 50. let postrádaly rovněž dostatek názorného materiálu. Zejména učebnice z 50. let byly navíc tendenčně laděny a obrazové materiály zachycovaly zejména obyčejný lid či otroky při práci. Také ve výkladovém textu se žáci setkávali s termíny, které korespondovaly s tehdejší ideologií (např. „vykořisťovatelé“, „vykořisťování“, „třídní boj“), autoři také často expresivně líčí špatné postavení otroků.⁴⁴¹ Otázkou otroctví a sociálními otázkami se sice zabývají i prvorepublikové učebnice, například Spartakovo povstání zasazené do širšího kontextu problematiky otroctví je ovšem podrobněji tematizováno pouze v učebnici Čondla a Štorcha. Z líčení v prvorepublikových učebnicích je jasně patrné, že sociální otázky i tehdy poměrně silně ve společnosti rezonovaly, nicméně záměr, kterého chtěli autoři dosáhnout, byl zcela odlišný. Zatímco v období 1. republiky stála na prvním místě výchova žáků k demokracii a humanitě, v totalitním komunistickém režimu šlo o ideologické formování žáků v rámci komunistické ideologie. Tendenčně laděného textu ubylo v návaznosti na politické změny v učebnicích 60. a 80. let, přičemž od 60. let docházelo navíc také k zestručňování výkladu, bylo zařazováno více obrazového materiálu a byl vylepšen také aparát řídící osvojování učiva rozšířením otázek a úkolů v učebnicích.⁴⁴²

⁴³⁸ PARKAN, F. *Didaktika dějepisu*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2014, s. s. 21.

⁴³⁹ DUBSKÁ, H. *Antika v učebnicích dějepisu pro základní školy 1948–1989*. Praha, 2015. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.

⁴⁴⁰ DUBSKÁ, H. *Antika v učebnicích dějepisu pro základní školy 1948–1989*, s. 116.

⁴⁴¹ Tamtéž, 117.

⁴⁴² Tamtéž, s. 117-118.

V současnosti se podoba učebnic stále vyvíjí a dějepis, stejně jako ostatní předměty, hledá cestu ke zvýšení efektivity. Na základě požadavků škol jsou vydávány nové učebnice dějepisu se speciálním označením „podporuje RVP“, které postupně nahrazují učebnice starší. Jedním z hlavních cílů těchto učebnic je rozvoj klíčových kompetencí.⁴⁴³ Funkce a využívání učebnice v praxi dějepisné výuky ovšem není v současnosti snadno definovatelná. Z výzkumů vyplývá, že učebnice ztratila postavení dominantního zdroje informací pro žáka, zároveň také její využívání ve výuce není pravidlem.⁴⁴⁴ Přesto je dějepisná učebnice i v současnosti významnou pomůckou pro učitele i žáky a má stále své opodstatnění. Z měření starších a novějších učebnic (výsledky jsou prezentovány v publikaci „*Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*“) autoři vypožadovali několik pojetí tvorby nových učebnic: „*Fraus a Nová škola jsou tituly, které kladou velký důraz na interaktivní metody, permanentně motivují žáky, text je v nich členěn po velmi krátkých úsecích. Nová řada SPN (Válková) se vyznačuje vyrovnaností zastoupených didaktických prvků a rozsahu výkladového textu, Scientia klade důraz na výkladový text samotný.*“⁴⁴⁵ Z toho vyplývá, že i v současnosti vznikají učebnice různorodějšího charakteru a neexistuje pouze jeden správný model. Přesto u moderních učebnic můžeme nalézt společné jmenovatele, kterými jsou zejména vysoké nároky na didaktické zpracování učebnice, požadavek rozvíjení klíčových kompetencí a zohlednění mezipředmětových souvislostí.

Dějiny antiky zaujímají i v současných učebnicích důležité postavení. Výrazný posun v didaktickém zpracování učebnic od dob 1. republiky lze konstatovat již po letném prolistování několika exemplářů. Na první pohled patrným rozdílem je samozřejmě barevné provedení současných učebnic, dalším zjevným rozdílem je formát učebnic – prvorepublikové učebnice mají přibližný formát A5, dnes jsou učebnice standardně vydávány ve formátu A4. Při podrobnějším prostudování moderních učebnic lze zhodnotit posun k lepšímu ve všech didaktických aspektech. V nových učebnicích (např. Dějepis 6, SPN, 2015; Dějepis 6, Fraus, 2013; Dějepis – pravěk, starověk, Nová škola, 2013) je samozřejmostí propracovaný metodický návod pro práci s učebnicí, úvod do předmětu, na vysoké úrovni je také prezentace učiva formou názornou – učebnice obsahují velké množství fotografií, ilustrací, časových přímek a map, výjimkou nejsou ani grafy či diagramy. Na mnohem vyšší úrovni je i aparát řídicí osvojování učiva a aparát orientační (současné učebnice obsahují na rozdíl od učebnic

⁴⁴³ BENEŠ, Z., GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*, s. 24.

⁴⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁴⁵ Tamtéž, s. 28.

prvorepublikových rejstříky, grafické symboly označují otázky, úkoly a cvičení, poučky aj., důležité informace - např. slovní shrnutí učiva - je zvýrazněno také barvou apod. Standardem se dnes stává také vydávání pracovních sešitů a metodických příruček pro učitele ke každé učebnicové řadě.

Rozdíly nalezneme i v obsahové náplni učebnic. Například dnes běžně užívanou diferenciaci řeckých dějin na „období mykénské“, „temné/homérské“, „archaické“, „klasické“ a „helenistické“ v prvorepublikových učebnicích nenalezneme. Také podrobnější pojednání o vývoji na Krétě v prvorepublikových učebnicích schází a směr historického vývoje řecké kultury směrem ze středomořských ostrovů na pevninu tak zůstal opomenut. Ve výkladu o starověkém Římě je dnes více akcentována role Etrusků, mnohem více prostoru je věnováno době císařské (v prvorepublikových učebnicích prakticky redukováné jen na dvě témata – vývoj kultury za císaře Augusta a křesťanství). Některé trendy, patrné již v prvorepublikových učebnicích – např. akcentace kulturních dějin a zařazení dějin každodennosti – jsou aktuální i v současnosti. Informace z kulturní oblasti jsou ovšem v moderních učebnicích zmiňovány nejen průběžně, ale v tematických celcích (Řecko, Řím) se vyskytuje vždy i samostatný oddíl, které tyto průběžné informace shrnuje a rozšiřuje.

Samotný výkladový text je psán střízlivěji, je patrný posun k objektivitě, text je prost explicitních hodnocení, expresivnosti, subjektivního či emotivně zabarveného tónu výkladu (který byl patrný v prvorepublikových učebnicích například v pasážích o bitvě u Thermopyl nebo pádu Kartága). Autoři se také více opírají o historické prameny, jejichž úryvky jsou v učebnicích často přímo citovány. I u charakteristiky historických postav si autoři dnes udržují větší odstup a osobnosti jsou prezentovány pokud možno vyváženě. I přes tento odlišný styl prvorepublikových a současných učebnic zůstává však vyznění některých historických postav totožné. Například i dnes je Caesar prezentován jako zdatný politik a vojevůdce, zmiňována je také jeho politika sociální, v souvislosti s císařem Augustem je zase vyzdvihován kulturní rozkvět Říma.

Z výše uvedeného vyplývá, že dějepisné učebnice byly, jsou a budou odrazem své doby. V jejich didaktické podobě se odráží nejen vědecké, ale také technologické možnosti dané doby, obsah je zase ovlivněn (alespoň do určité míry) ideově-politickými názory. Starší učebnice, byť často z didaktického hlediska zastaralé, faktograficky či ideologicky deformované, mohou najít ovšem své místo i v současnosti. A to například opět v prostředí, pro které byly vytvořeny – tedy ve škole. Historické učebnice totiž představují cenný pramen,

který lze využít vícero způsoby. Z hlediska obsahového se nabízí jako nejjednodušší možnost demonstrovat prostřednictvím dobové učebnice deformaci výkladu například pod vlivem ideologie. Dějepisné učebnice mohou ovšem posloužit i jako prostředek k pěstování mezipředmětových vztahů, kdy může být (např. v rámci projektového dne) komparováno zpracování určitého tématu v učebnicích dějepisu z různých zemí, tedy i v odlišných jazykových variantách. Se způsoby využití učebnice jako historického pramene ve výuce jsou v současnosti seznamováni i učitelé dějepisu (a další zájemci). Výše uvedené (a mnohé další) možnosti využití učebnic ve výuce byly představeny například na workshopu „*Historická dílna: Učebnice dějepisu včera a dnes*“.⁴⁴⁶ Již vybrané ukázky z učebnic i s otázkami jsou k dispozici také na webových stránkách *Ústavu pro studium totalitních režimů*.⁴⁴⁷ Tato práce je ovšem dokladem toho, že i u tématu antiky (které se může jevit jako téma spíše neutrální), byl obsah modifikován v závislosti na době vzniku učebnice a osobnosti jejího autora.

⁴⁴⁶ *Dějepis v 21. století* [online]. Dostupné z: WWW:< <http://dejepis21.cz/ucebnice-dejepisu-vcera-a-dnes>>, cit. [2016-03-5].

⁴⁴⁷ Ústav pro studium totalitních režimů. *Antologie ideologických textů* [online]. Dostupné z: <<http://www.ustrcr.cz/cs/ucebnice-dejepisu-ukazka-textu-3>>, cit. [2016-03-5].

8. Seznam použité literatury a pramenů

I. Literatura a editované prameny

- BENEŠ, Z.; GRACOVÁ, B.; PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Praha 2008.
- ČAPEK V. a kol. *Didaktika dějepisu II*. SPN, Praha 1988.
- ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. Československý spisovatel, Praha 1990.
- *Dokumenty československé zahraniční politiky. Vznik Československa 1918*. Ústav mezinárodních vztahů, Praha 1994.
- DORAZIL, O. *Chtěl jsem být učitelem. Škola v míru, ve válce a v revoluci*. Josef Hokr, Praha 1945.
- FAIMONOVÁ, A. *Dějiny školství rakouského po roce 1848*. Emil Šolc, Praha – Karlín 1912.
- HAŠEK, J. *Sen kvartána Papouška*, s. 176-178. In: HAŠEK, J. *Dekameron humoru a satiry*. Československý spisovatel, Praha 1972.
- CHALUPNÝ, E. *Antika a moderní život: časová úvaha*. Vlastním nákladem, Praha 1908.
- JANOVSÝ, J. a kol. *Základy didaktiky dějepisu*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1984.
- JULÍNEK, S. a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2004.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 1. díl. Bohumil Janda, Praha 1929.
- KÁDNER, O. *Vývoj a dnešní soustava školství*, 2. díl. Bohumil Janda, Praha 1931.
- KÁRNÍK, Z. *České země v éře první republiky (1918-1938)*, 1. díl. Libri, Praha 2003.
- KÁRNÍK, Z. *České země v éře první republiky (1918-1938)*, 2. díl. Libri, Praha 2002.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Grada, Praha 2008.
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostravská univerzita v Ostravě, Ostrava 210.
- LENDEROVÁ, M., HALÍŘOVÁ, M., JIRÁNEK, T. *Vše pro dítě! Válečné dětství 1914-1918*. Paseka, Praha - Litomyšl 2015.
- *Manuál Encyklopedie českých dějin*. [Uspoř. Jaroslav Pánek; Oldřich Tůma a kol.]. Historický ústav Akademie věd České republiky, Praha 2003.

- MICHLOVÁ, M. *Byli jsme a budem aneb česká každodennost 1914-1918*. ČAS, Řitka 2013.
- *Návrh učebních osnov pro střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1933.
- *Normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy pro školní roky 1930-31, 1931-32, 1932-33*. Státní naklad, Praha 1930.
- *Normální učebné osnovy pro školy měšťanské a jednorocní učebné kursy*. Státní nakladatelství, Praha 1932.
- *O učebnicích*. Zvláštní otisk z Věstníku Státního nakladatelství r. 1945. Státní nakladatelství, Praha 1945.
- *Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české vzdělanosti v Evropě. Malý katalog expozice o dějinách školství*. [Editor Markéta Pánková]. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha 2009.
- PARKAN, F. *Didaktika dějepisu*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 2014.
- PICHLÍK, K.; KLÍPA, B.; ZABLOUDILOVÁ, J. *Českoslovenští legionáři (1914-1920)*. Mladá fronta, Praha 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, V. *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1998.
- *Průruční slovník naučný*. IV. díl. Nakladatelství československé akademie věd, Praha 1967.
- ŘEZNIČKOVÁ, K. *Študáci a kantoři za starého Rakouska. České střední školy v letech 1867-1918*. Libri, Praha 2007.
- *Sbírka zákonů a nařízení státu československého*, ročník 1922, č. 80, 21. 8. 1922.
- SIEGLOVÁ, N. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 2*. Libri, Praha 2012.
- SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. SPN, Praha 1987.
- SVOBODA, K. *Antika a česká vzdělanost od obrození do první války světové*. Nakladatelství Československé akademie věd, Praha 1957.
- SVOBODA, L., a kol. *Encyklopedie antiky*. Academia, Praha 1973.
- ŠEDIVÝ, I. *Češi, české země a velká válka 1914-1918*. Lidové noviny, Praha 2001.
- ŠETELÍK, A. *Sbírka normálíí platných pro české školy střední*. Ústřední spolek českých profesorů v Praze, Praha 1902.
- ŠUSTOVÁ, M. *Stalo se v zemi české...Jak se vyučoval dějepis*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha 2009.

- TILL, A. *Metodika vlastivědného vyučování dějepisu*. Česká grafická unie a. s., Praha 1929.
- VESELÁ, Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 1992.
- *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z roku 1919 o reformě střední školy*. Státní nakladatelství, Praha 1922.
- WITTBERGER, J. *Historické učebnice dějepisu ve fondu SPKK 1778-1950*. Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 1992.
- ŽÁK, J. *Študáci a kantoři*. Melatrich, Praha 1982.

II. Učebnice a pracovní sešity

- BENDA, A.; PAUR, J. *Pracovní sešit pro dějepis*. Státní nakladatelství, Praha 1934.
- BOLINA, K.; DOLENSKÝ, J. *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy*, díl I. Unie, Praha 1909.
- ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu*. Díl I. Státní nakladatelství, Praha 1934.
- ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu*. Díl III. Státní nakladatelství, Praha 1937.
- DEJMEK, P. *Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol*. Státní nakladatelství, Praha 1935.
- GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské I*. Komenium, Praha-Karlín 1919.
- GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských*. B. Tempský, Praha 1875.
- HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol*. Státní nakladatelství v Praze, Praha 1925.
- KEJŘ, V. *Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol*. Československá grafická Unie, Praha 1935.
- KUNSTOVNÝ, F.; ŠUJAN, F. *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy*, díl I. I. L. KOBER, Praha 1897.
- LINHART, J. a kol. *Dějepis 6 – učebnice pro základní a školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň 2007.

- LINHART, J. a kol. *Dějepis 6: pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň 2007.
- NEMEŠKAL, S., PLACHÝ, F., VRÁNA, S. *Obrázky z dějin lidstva*. Tvořivá škola, Zlín 1937.
- PARKAN, F. *Dějepis 6 pro základní školy - pracovní sešit. Pravěk a starověk*. SPN, Praha 2006.
- PAUR, J. *Cesta*. Učebnice dějepisu pro měšťanské školy. Díl I. Státní nakladatelství, Praha 1934.
- RULF, J.; VÁLKOVÁ, V. *Dějepis pro 6. ročník základní školy a 1. ročník osmiletého gymnázia*. SPN, Praha 2004.
- ŠUJAN, F.; TILL, A. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské*, díl I. I. L. KOBER, Praha 1922.

III. Sborníky a časopisy

- KEPARTOVÁ, J. *Středoškolská antika ve třetí čtvrtině 19. století*, s. 101. In: *Historica Olomucensia 47*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2014.
- KEPRTA, J. *Národní školy v českých zemích za první světové války*, s. 56. In: *Sborník vysoké školy pedagogické v Praze*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1959.
- KLÍMOVÁ, J. *Reforma středního školství v roce 1908*, s. 75-76. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnazijního vzdělávání*. Sborník referátů z konference konané ve dnech 24. - 25. června 1999 v Jičíně. Státní okresní archiv, Semily 2000.
- MAREŠ, P. *Jazyky a jazyková výuka ve školství „českých korunních zemí“*. In: *Naše řeč*, ročník 83/ 2000, číslo 1. , s. 44-46.
- MORKES, F. *Gymnázia v letech předmnichovské republiky*, s. 81. In: *Minulost, současnost a budoucnost gymnaziálního vzdělávání*. Sborník referátů z konference konané ve dnech 24. – 25. června 1999 v Jičíně. Z Českého ráje a Podkrkonoší. Supplementum 5, Semily 2000.
- NĚMEC, M. *Dějepis na německých středních školách v meziválečném Československu*. In: *Dějiny a současnost 6/ 2004*.
- NĚMEC, M. *Škola mezi národem a státem. Dějepis na středních školách v meziválečném Československu*. In: *Historia scholastica I. Dějiny ve škole, škola v dějinách*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze, Praha 2010.
- *Posel z Budče*, [redakce J. F. Šumavský], č. 1/1848. Václav Hess, Praha 1848.

- SVATOŠ, M. *Postavení a funkce klasických jazyků ve všeobecném vzdělání v habsburské monarchii 19. století*, s. 150. In: *Documenta pragensia XI*. Archiv hlavního města Prahy – Ústav dějin Univerzity Karlovy, Praha 1993.
- *Věstník Zemského ústředního spolku jednot učitelských v Království českém*. Ročník III. / 1916-17, rozmezí čísel: 1-52. Zemský ústřední spolek jednot učitelských v Království českém, Praha 1916-1917.

IV. Jiné

- DUBSKÁ, H. *Antika v učebnicích dějepisu pro základní školy 1948–1989*. Praha 2015. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.
- KNITLOVÁ, H. *Beletrizace dějin ve výuce dějepisu*. Praha 2012. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.
- STRNADOVÁ, M. *Výuka dějepisu na základních a středních školách v českých zemích do roku 1945 ve světle učebnic*. Praha 2012. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Katedra dějin a didaktiky dějepisu.

V. Internet

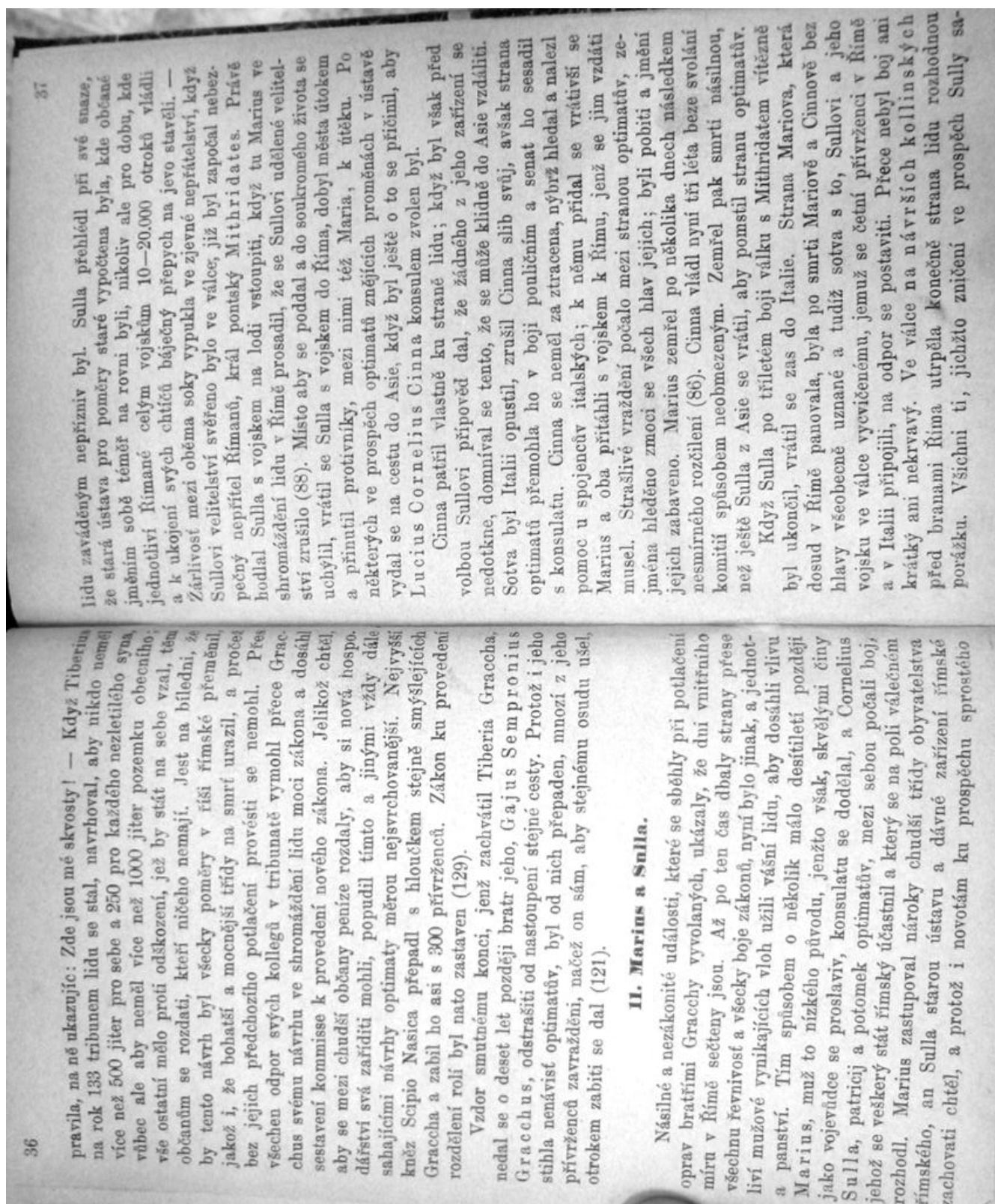
- Baila.net - československá knižní sociální síť [online]. Dostupné z: WWW: <<http://baila.net/>>, cit. [2016-04-5].
- Bibliografie dějin Českých zemí. Historický ústav AV ČR [online]. Dostupné z: WWW: <<http://portaro.eu/huav/>>, cit. [2016-04-5].
- *Císařský patent ze dne 5. listopadu 1855 č. 195 ř. z., kterým se vyhlašuje úmluva (konkordát) uzavřená mezi Svatou Stolicí a Rakouským císařstvím r. 1855* [online]. Dostupné z: WWW: <<http://spcp.prf.cuni.cz/lex/z3.htm>>, cit. [2015-07-05].
- *Dějepis v 21. století* [online]. Dostupné z: WWW: <<http://dejepis21.cz/ucebnice-dejepisu-vcera-a-dnes>>, cit. [2016-03-5].
- *Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*, Ministerium für Cultus und Unterricht, Wien 1849, s. 14 [online]. Dostupné z: WWW: <<https://archive.org/details/entwurfderorgan00untegoog>>, cit. [2015-07-03].
- Katalog Knihovny Václava Čtvrtka v Jičíně [online]. Dostupné z: WWW: <<http://katalog.knihovna.jicin.cz/?locale=cs>>, cit. [2016-04-5].

- Katalog Knihovny Západočeského muzea v Plzni [online]. Dostupné z: WWW: <<http://verbis.zcm.cz/>>, cit. [2016-04-5].
- Katalog Krajské knihovny Františka Bartoše ve Zlíně [online]. Dostupné z: WWW: <<http://katalog.kfbz.cz/?locale=cs>>, cit. [2016-04-5].
- Katalog Pedagogické knihovny J. A. Komenského v Praze [online]. Dostupné z: WWW: <<http://katalog.npmk.cz/>>, cit. [2016-04-5].
- *Protestantský patent, zákon o provedení úplné rovnoprávnosti evangeliků s ostatními uznanými konfesemi, text předpisu č. 41/1861 ř. z.* [online]. Dostupné z: WWW: <<http://spcp.prf.cuni.cz/lex/z3.htm>>, cit. [2015-07-05].
- Ústav pro studium totalitních režimů. *Antologie ideologických textů* [online]. Dostupné z: <<http://www.ustrcr.cz/cs/ucebnice-dejepisu-ukazka-textu-3>>, cit. [2016-03-5].
- Výňatky ze školní příručky Škola a světová válka, kterou v roce 1916 sestavili okresní školní inspektor Bohuslav Beneš a ředitel obecné školy Adolf Pfeiffer [online]. Dostupné z: WWW: <<http://1914-1918.npmk.cz/node/84>>, cit. [2015-07-11].

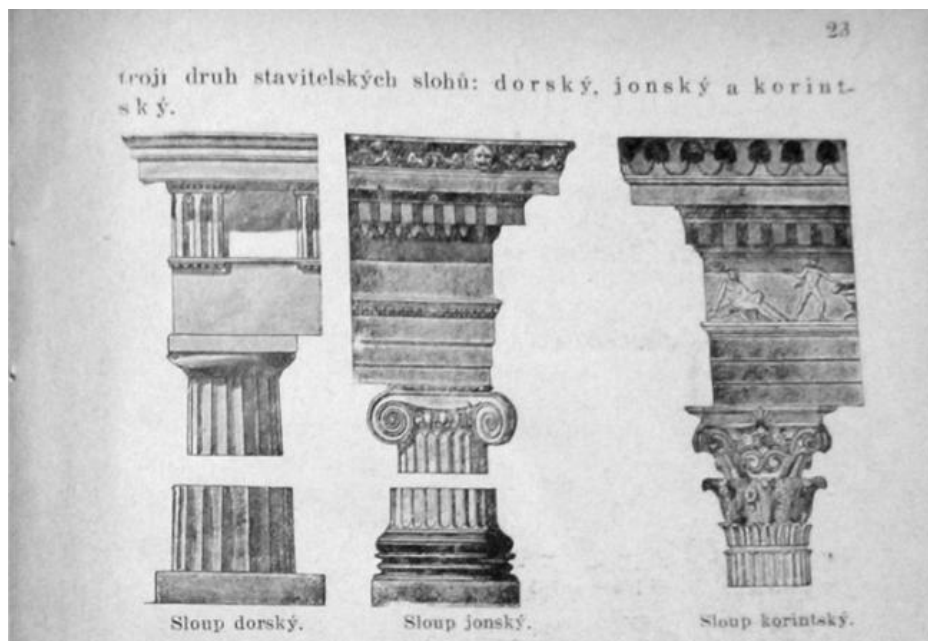
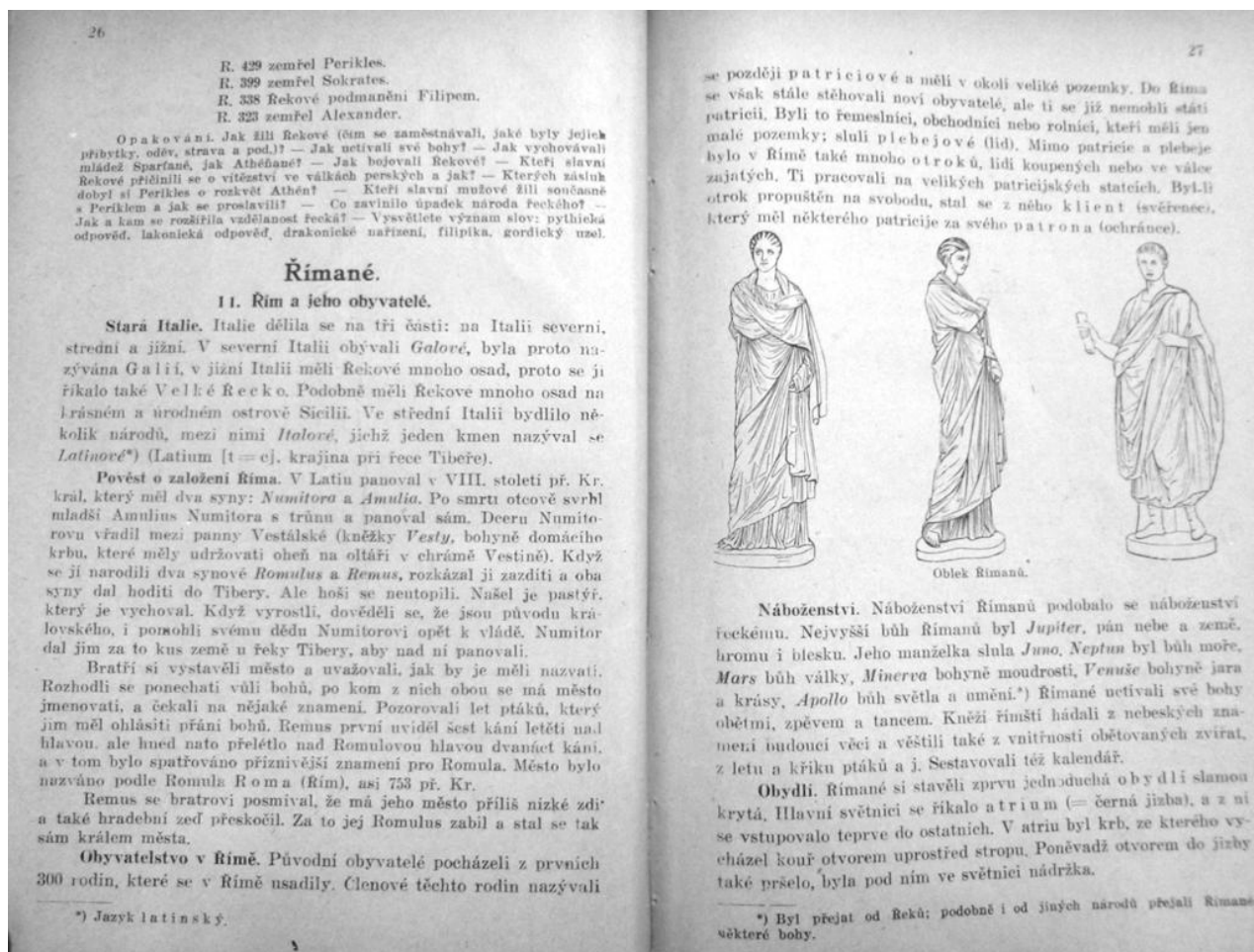
9. Seznam příloh

- **Příloha č. 1:** *Ukázka zpracování textu v učebnici A. Gindelyho (1875):* GINDELY, A. *Obrazy a příběhy z dějin všeobecných pro šestou třídu rakouských škol obecných a měšťanských.* B. Tempský, Praha 1875, s. 36 – 37.
- **Příloha č. 2:** *Ukázka diferenciacce textu a podoby ilustrací v učebnici Gebauerová-Jirák-Reitler (1919):* GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské I.* Komenium, Praha-Karlín 1919, s. 23; 26-27.
- **Příloha č. 3:** *Ukázka ilustrací v učebnici L. Horáka (1925):* HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol.* Státní nakladatelství v Praze, Praha 1925, s. 16-17.
- **Příloha č. 4:** *Ukázka využití totožných ilustrací v rakousko-uherské a prvorepublikové učebnici (Šujan-Kunstovný, 1897; Till-Šujan, 1922):* ŠUJAN, F.; TILL, A. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské, díl I.* I. L. KOBER, Praha 1922, s. 28, 40. KUNSTOVNÝ, F.; ŠUJAN, F. *Učebnice dějepisu pro měšťanské školy, díl I.* I. L. KOBER, Praha 1897, s. 23, 35.
- **Příloha č. 5:** *Ukázka cvičení a úkolů z pracovního sešitu k učebnici J. Paura „Cesta“:* BENDA, A.; PAUR, J. *Pracovní sešit pro dějepis.* Státní nakladatelství, Praha 1934, s. 27, 37.
- **Příloha č. 6:** *Ukázka úkolů z Pracovní učebnice dějepisu (Čondl-Štorch, 1934):* ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu. Díl I.* Státní nakladatelství. Praha 1934, s. 85, 121.
- **Příloha č. 7:** *Obsah učebnice Gebauerová-Jirák-Reitler (1919):* GEBAUEROVÁ, M., JIRÁK, A., REITLER, A. *Dějepis pro školy měšťanské I.* Komenium, Praha-Karlín 1919, s. 101.
- **Příloha č. 8:** *Obsah učebnice od F. Šujana a A. Tilla (1922):* ŠUJAN, F.; TILL, A. *Učebnice dějepisu na základě sociologickém a vlastivědném pro chlapecké i dívčí školy občanské, díl I.* I. L. KOBER, Praha 1922, s. 95.
- **Příloha č. 9:** *Obsah učebnice L. Horáka (1925):* HORÁK, L. *Dějepis pro I. třídu měšťanských škol.* Státní nakladatelství v Praze, Praha 1925.
- **Příloha č. 10:** *Obsah učebnice „Cesta“ (1934):* PAUR, J. *Cesta.* Učebnice dějepisu pro měšťanské školy. Díl I. Státní nakladatelství, Praha 1934, s. 98-100.
- **Příloha č. 11:** *Obsah „Pracovní učebnice dějepisu“ (1934):* ČONDL, K., ŠTORCH, E. *Pracovní učebnice dějepisu. Díl I.* Státní nakladatelství, Praha 1934, s. 159-160.

- **Příloha č. 12:** *Obsah učebnice „Obrázky z dějin lidstva“ (1937): NEMEŠKAL, S., PLACHÝ, F., VRÁNA, S, Obrázky z dějin lidstva. Tvořivá škola, Zlín 1937, s. 147.*
- **Příloha č. 13:** *Obsah učebnice „Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol“ V. Kejře (1935): KEJŘ, V. Dějepis pro 6. až 8. postupný ročník obecných škol. Československá grafická Unie, Praha 1935, s. 119-121.*
- **Příloha č. 14:** *Obsah učebnice „Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol“ od P. Dejme (1935): DEJMEK, P. Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol. Státní nakladatelství, Praha 1935, s. 164.*



Příloha č. 2: Ukázka diferenciacce textu a podoby ilustrací v učebnici Gebauerová-Jiráková-Reitler (1919)



Příloha č. 3: Ukázka ilustrací v učebnici L. Horáka (1925)



Obr. 14. Zevs. (V jedné ruce žezlo, v druhé hrom a blesk; u nohou orel, pták Zevu zasvěcený.)



Obr. 15. Herakles.

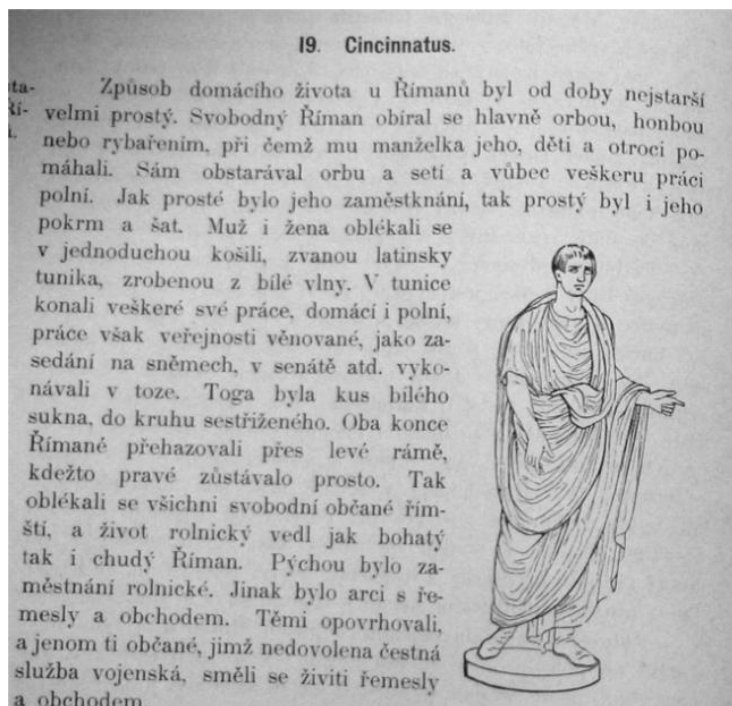
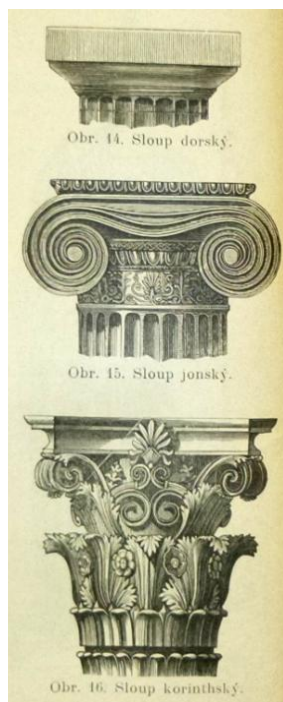


Obr. 16. Hades. (Drže v pravici žezlo má levici na hlavě trojhlavého psa Kerbera, strážce vchodu do podsvětí.)

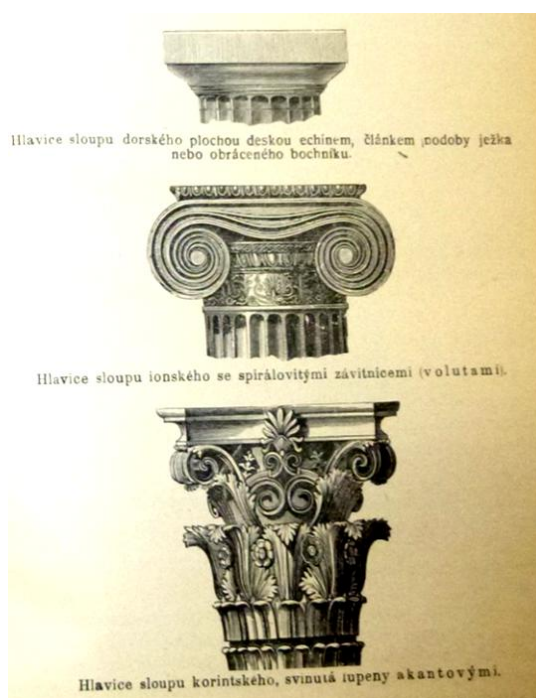


Obr. 17. Poseidon. (Prohání se svým trojspřežím po moři a způsobuje bouři, maje pohotově trojzub na její ut.šení.)

Příloha č. 4: Ukázka využití totožných ilustrací v rakousko-uherské a prvorepublikové učebnici (Šujan-Kunstovný, 1897; Till-Šujan, 1922)

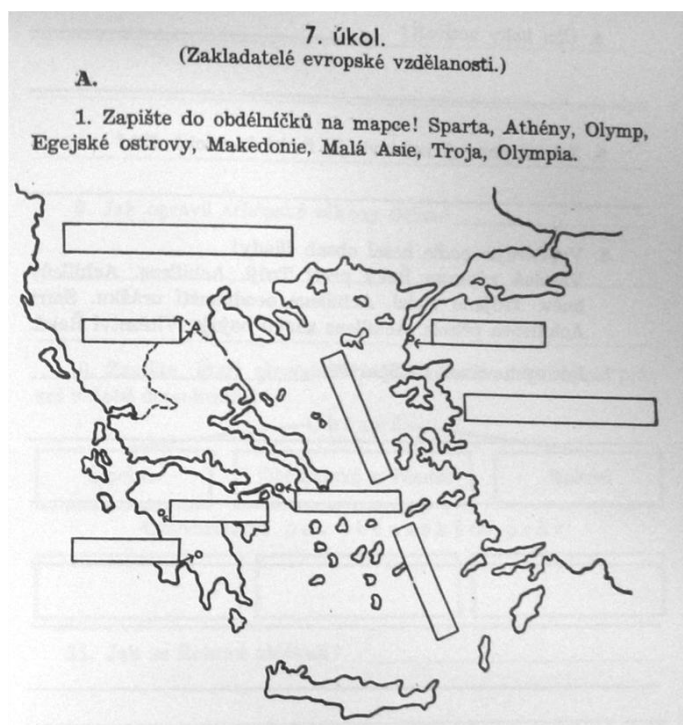


(Šujan-Kunstovný, 1897)



(Till-Šujan, 1922)

Příloha č. 5: Ukázka cvičení a úkolů z pracovního sešitu k učebnici J. Paura „Cesta“



11. Poznamenejte jména vynikajících mužů nebo zapište, čím se vyjmenovaní mužové proslavili!

Praxitelés	_____
Galénos	_____
Eukleidés	_____
_____	sestavil první mapu světa.
_____	hvězdář, učil, že se země točí kolem slunce.
_____	konal fyzikální pokusy (Héronova báh).
Archimédés	_____
_____	Platónův žák, největší filosof starého věku.
Vedl k pozorování a zkoumání přírody. Byl zakladatelem samostatných věd.	
Periklés	_____
_____	byl prvním vědeckým cestovatelem.

12. Ukažte na mapě Dardanely, Egypt, Alexandrii, Malou Asii, Thermopyly!

●
Úkoly.

1. V kterých oborech se užívá podnes latinského jazyka?
 2. Napiš římskými číslicemi následující letopočty a vedle nich poznamenej, čím jsou pamětihodné: 510 př. Kr., 300 př. Kr., 264 př. Kr., 146 př. Kr., 133 př. Kr.!
 3. Komu se dnes říká konsul?
 4. Jak se jmenují čs. zlaté mince?
 5. V ČSR byla provedena podobná pozemková reforma, jakou navrhovali bratři Gracchové. Dotaž se, v čem záleží!
 6. Zjisti, zda i dnes jsou v některém evropském státě diktátoři!
-

121

●
Úkoly.

1. I dnes se pořádají olympijské hry. Kde byly poslední olympijské hry? Znáš jména čs. vítězů? V čem zvítězili?
 2. Solon žil kolem r. 600 př. Kr. Vypočítej, kolikátou olympiádou by se označil tento rok!
 3. Z čeho dodnes usuzují pověřiví lidé, že lze předvídati budoucnost? (Vykládání karet, čtení z ruky, štedrovečerní zvyky...)
-

Úkoly pro samostatnou práci.

Četba: Václ. Švábha, *Olympijské slavnosti v starém Řecku*. (Encykl. čs. ml., II., str. 61—62.) — J. V. v. Loon, *Jak Řekové žili*. (Dějiny lidstva, str. 65 až 68.) — Fr. Ruth, *Starověké pohádky*. — *Herkulovy práce*. (Překlad z anglického od Jar. Hnátky.)

1. Jak si Řekové představovali zemi v nejstarších dobách? — 2. Jak později? — 3. Který byl nejvyšší bůh řecký a co o něm Řekové věděli? — 4. Kde sídlil? — 5. Jak si Řekové představovali ostatní bohy? — 6. Co se věřilo o Apollonovi? — 7. Co činilo bohy nesmrtelnými? — 8. Co bývalo pořádáno k uctění Diovu? — 9. Jak byli zváni občané k olympijským hrám? — 10. Co vše bylo provozováno při těchto hrách? — 11. Jak býval vyznamenán vítěz? — 12. Podle čeho byl počítán řecký letopočet? — 13. Co bylo v Delfách? — 14. Popiš ústně věštírnu delfskou! — 15. Vyprávěj o Krésovi!

85

OBSAH.

	Strana		Strana
1. Úvod	3	23. Čechy v době po-	
2. Nejstarší doba lidstva	5	hanské	48
Starý věk.		24. Říše arabská	50
3. Egyptané	8	25. Říše francká	52
4. Nejstarší národové		26. Říše Velkomorav-	
asijské	11	ská	53
Řekové.		Říše česká.	
5. Staré Řecko a nej-		27. Počátky křesťanství	
starší jeho obyvatelé	13	v Čechách	56
6. Staré pověsti řecké	16	28. Pokusy o zřízení vel-	
7. Sparta a Athény	17	ké říše slovanské	59
8. Války s Persany	20	29. První králové čeští.	
9. Doba Periklova	21	Spory o trůn	63
10. Doba úpadku národa		30. Stav zemí českých do	
řeckého	24	konce XII. století	64
Římané.		31. Království uher-	
11. Řím a jeho obyvatelé	26	ské	70
12. Správa státní. Krá-		Církev ve středověku.	
lovství a republika	28	32. Kláštery ve středo-	
13. Boje o rovnopráv-		věku	71
nost mezi patricii a		33. Papežství. Boje o in-	
plebeji	29	vestituru	74
14. Války punské	30	34. Války křižácké	75
15. Úpadek mravů v Římě	32	35. Následky válek kři-	
16. Konec republiky římské	33	žových	78
17. Oktavianus Augustus		Království české.	
a jeho doba	35	36. Přemysl Otakar I.	79
18. Křesťanství v Římě.		37. Václav I.	80
Rozpadnutí říše	38	38. Přemysl Otakar II.	81
Střední věk.		39. Říše německá.	
Stěhování národů.		40. Poslední Přemyslovci	81
19. Germáni. Hunové	41	Ze života Čechů do	
20. Říše germánské na		konce XIII. stol.	
půdě říše západo-		41. Stav rytířský	87
římské	42	42. Zakládání měst	91
21. Staří Slované	43	43. O kroji českém	94
22. Osídlení Čech. Stěho-		44. Stavitelství, malíř-	
vání Slovanů	46	ství a sochařství	
		v Čechách a na Mo-	
		ravě	96

OBSAH.

	Strana		Strana
Úvod.		20. Vzdělání říše franké	44
Dějiny a jejich rozdělení.		21. Justinián Veliký	45
Doba předhistorická.		22. Slované. — O životě staroslo- vanském	45
1. Naše vlast v pravěku	3	23. Čechy v době zřízení kmeno- vého	48
Starý věk.		24. Náboženství staroslovanské	49
<i>Nejstarší raráodové kulturní.</i>		25. Staročeské výroční obyčeje	50
2. Egypťané	7	26. Říše Samova. — První Přemy- slovci	51
3. <i>Semité</i>		27. Islám a vzdělanost Arabů	52
Israelité, Foeničané	9	28. Karel Veliký	53
Babyloňané a Assyrové	9	29. Zřízení feudální	54
4. <i>Indoevropané (Ariové).—Buddha.</i>	11	<i>II. Doba říše velkomoravské a</i> <i>počátků čes. státu za prvních</i> <i>Přemyslovců.</i>	
5. Čiňané. — Konfucius	13	30. Apoštolové slovanští Kon- stantin a Methoděj	55
Krétané a Řekové.	14	31. Kníže Václav svatý (921—929)	58
4. Vzdělanost kretsko-mykenská a příchod Řeků	14	32. Vzdělání říše české za prvních Boleslavů. — Sv. Vojtěch	60
7. Doba bohatýrská (heroická)	15	33. O staročeském soudě a práve	61
8. Zřízení Lykurgovo. — Solon	17	Počátky zřízení krajského.	
6. Zakládání osad. — Hry olympij- ské	19	34. Poměry evropské kol r. 1000	63
10. Doba slávy řecké. Války per- ské. — Themistokles	21	35. Slovensko v X. a XI stol.	64
11. Perikles. — Zlatá doba řecké- umění a věd. — Sokrates	22	Spojení Charvátska s Uhrami	
12. Úpadek národa řeckého. Ari- stoteles a Alexander Veliký	27	36. Říše českokopolská za Boleslava Chrabrého a Břetislava I.	65
13. I. Doba království (753—510 př. Kr.)	29	37. První čeští králové	67
II. Doba republiky (510—30 př. Kr.)		38. První kláštery a školy v Če- chách, na Moravě a na Sloven- sku	69
14. Zápas plebejů s patricii o ro- vnoprávnost	32	39. Vzdělání moci šlechtické a po- čátky poddanství	70
15. Šíření panství římského. Han- nibal a Scipio	33	40. Války křížové	71
16. Společenský život, umění a vědy v Římě na sklonku republiky	35	41. O rytířích a hradech	73
17. Julius Caesar. První a druhý triumvirát	37	<i>III. Doba posledních Přemyslovců.</i>	
III. Doba císařství (30 př. —	39	42. Česká velká říše za Přemysla II.	78
18. Augustus a jeho nástupci. — Křesťanství	39	43. O staročeských penězích, ře- meslech a obchodě	79
Středověk do vymření Přemyslovců r. 1306.		44. Počátky českého umění	80
I. Doba vystoupení Germánů Slovanů a Arabů	43	45. Zakládání měst	84
19. Vpád Hunů a stěhování národů germánských	43	46. Spor Přemysla II s Rudolfem Habsburským	84
		47. Poslední Přemyslovci. — Vel- ká říše českokopolská	86
		Rodokmen Přemyslovců	89
		Základy nauky občanské.	
		Mapy: Staré Řecko. Stará Itálie.	
		Země Středomořské za válek Křížových.	

OBSAH.		Strana
I. Úvod: Doba předvěká u nás		3
STAROVĚK.		
II. Chaldeoové		8
III. Egyptané		10
IV. Řekové		15
1. Úvod: předvěká doba v Řecku. Z bájesloví a pověstí		16
2. Sparta a Athény		22
3. Hrdinský zápas s Persany		25
4. Rozkvět Athén za Perikleá		28
5. Konec svobody řecké		30
V. Římané		32
6. Počátky Říma		32
7. Římané v obci (= státě)		35
8. Římané ve válkách		38
9. Optimáti, t. j. zbohatlíci		41
10. Císařové		46
11. Kristus a křesťanství		50
STŘEDOVĚK.		
I. Doba germano-slovanská		55
12. Slované		55
13. Němci a říše markomanská		60
14. Hunové a konec říše římské		65
II. Říše franská v popředí dějin		67
15. Frankové a říše Sámova		67
16. Mohamed a říše arabská		71
17. Karel Veliký a nová říše římská		75
18. Čechové a říše velkomoravská		79
III. Říše německá v popředí dějin		83
19. Základy říše německé		83
20. Základy říše české		87
21. Boj císařův s papežem		95
IV. Křížácké války v popředí dějin		99
22. I.—III. válka křížácká		99
23. Počátek měst a boje před Milánem		103
24. Rytířstvo a výpravy proti Slovanům		106
25. Utvrzení království českého		111
26. Vymanění církve, vznik poddanství		112
27. Turnaje a hrady. Tataři na Moravě		116
28. Německé vsi a města v Čechách a na Moravě		121
29. Přemysl Otakar II. a Rudolf Habsburský		125
30. Poslední Přemyslovci		127
31. Král-nekrál a král-dobrodruh		131
V. Říše česká v popředí dějin		136
32. Karel IV., Otec vlasti, dárce vzdělanosti		136
Přehledné opakování		146

Příloha č. 10: Obsah učebnice „Cesta“ (1934)

Recké sloupky	31	U nás:	17
Vstup na Akropolis	33	V předhistorické době	17
Recká váša	34	První správy	17
Recký chrám	35	Slovane	18
Laokoön	39	O čem svědčí české pověsti	18
Rimská trojveslice	63	Ceskoslovenský národ	19
Rimský vodovod	65	Nejstarší vzdělání národové:	
Vnitřek domu bohatého Římana	67	Příroda nutí k spolupráci	21
Vítězný oblouk v Římě	73	Příroda pomáhá	21
Pantheon	75	Náboženství a pověry	21
Jedlův obraz z katakomb	76	Občanství a otroci	22
Katakomba	77	Práce na poli a doma	24
Podobizna syna Marca Aurelia	81	Skló	24
Obrazová výzdoba Hinského domu	83	Přibuzný papíru	24
Chrám Boží Moudrosti v Cařihradě	89	Jak se psalo	26
Mapky:		Co se zapisovalo	26
Staré Řecko	37	Jak se stavělo	27
Alexandrova Hle	57	Nebe a země — učitelé počtů	27
Stará Itálie	61	Dopravní prostředky	28
		Města	29
		Nové obyvatelstvo	29
		V jiných koutech světa:	
		Pohled zpátky	30
		Co nutilo lidi k práci	31
		U jiných starých národů	32
		Čiňané	32
		Indové	33
		V Americe	35
		Poutníci po mořích	35
		Izraelité	36
		Požehnání míru	36
		Zakladatelé evropské vzdělanosti:	
		Cesta vede do Evropy	37
		Olympiané	38
		O čem si Řekové vypravovali	39
		Ve Spartě	41
		V Athénách	42
		Řekové se učí od cizinců	45
		Zdraví — síla — krása	46
		Olympijské hry	47
		V divadle	48
		O čem Řekové přemýšleli	49
		Mocný soud	52
		Řekové splácejí dluh:	
		Nehospedá učí svornosti	52
		Bohatství a chudoba	53
		Sjednocené Řecko	54
		Do světa	55
		Nové zkušenosti	55
		V Alexandrii	58
			99

Obsah.

Proč se učíme dějepisu

Úvod:

Jak se dovidíme o minulosti lidstva

Měření času

Letopočet

Rozdělení dějepisu

Na začátku velké cesty:

Pohádky vždycky nelžou

Pračlověk

Člověk pozoruje a myslí

Pomocníci

Výšlel rozsevač

Chléb

Rodina má domov

Rodina pracuje

Cesta se rozvíjí:

Vynález řeči

Svět je pln záhad

Remeslníci

Obchodníci

Chudí a bohatí

Tajemství čísla

Písmo

98

	strana
Dědicové Řecka:	
Cesta se vine dál	60
Věčné město	62
Římané	62
Učitelé Římanů	64
Staří známí	64
Za rovná občanská práva	66
Lidé jako majetek	67
Konec Kartaga	68
Řím bohatne — Římané chudnou	69
Otroci bojují za svobodu	70
Konec republiky	70
Požár v Alexandrii	71
Římská říše roste	72
Všecky cesty vedou do Říma	74
Bohové umřeli	75
Nová víra — nová naděje	76
Odkaz Římanů:	
Pohřbená města	79
Inženýři	79
Sochaři, malíři, básníci	80
Dějepisci a filosofové	82
Občanské právo a soudnictví	83
Rolníci, řemeslníci a obchodníci	84
Starý svět a my	84
Přicházejí noví národové:	
Chybami se učíme	85
Stěhování národů	85
Germáni	86
Konec římského státu	87
Románi a Germáni	88
Nové Řecko	89
Závěr	91
Tabulky historických událostí	93
Vhodná četba	97
Seznam vyobrazení	97
Samostatná příloha: Pracovní sešit.	

Příloha č. 11: Obsah „Pracovní učebnice dějepisu“ (1934)

OBSAH :	
	Strana
Návod pro samostatnou práci	3
I. Staré pověsti československé.	5
Úvod	5
O praotci Čechovi	7
Krok a jeho dcery	8
Přemysl oráč	9
Založení Prahy	9
*Dívčí válka	11
Horymír	12
*Válka s Lučany	13
*Král Svatopluk	13
II. Počátky lidstva.	15
Dějepis	18
Na prahu lidství	19
Člověk diluviální	19
III. Mladší doba kamenná.	28
Lidstvo se vyvíjí	28
Vynález hrnčířství	29
Člověk usedlým zemědělcem	31
Technické pokroky	34
*Rod	36
*Sociální nerovnosti	39
Náboženství	39
IV. Příchod kovu.	43
Doba bronzová	44
*Kultura doby bronzové	48
Doba železná	48
V. Z východu světlo.	53
Kolébka lidské vzdělanosti	54
Písmo	57
Nejstarší historičtí národové	57
VI. Řekové pokračují ve vzdělanosti lidstva.	66
Příchod Řeků do vlasti	68
Co si vyprávěli Řekové	70
Jak Athénané hospodařili a obchodovali	73
Moudrý zákonodárce athénský	75
*Kdo v Řecku vykonával všechny práce	76
Život ve Spartě	76
VII. Řekové se brání barbarům.	82
Na olympijských hrách	84
V Apollonově svatyni delfské	84
	159

	Strana
Řekové na poli válečném	86
1. V Dariově říši perské	86
2. U Marathonu	87
3. U Thermopyl a Salaminu	89
VIII. Řekové učitelé lidstva.	
Perikles — tvůrce nových Athén	92
*Na athénskému náměstí	95
*Na slavnostech v Athénách	97
*Mezi řeckými filozofy	99
Konec samostatnosti řecké	101
*Řekové světloňosi vzdělanosti	105
IX. Řím královský a republikánský.	
Na břehu Tibery před 2500 lety	107
Jak si plebejové vymohli rovnoprávnost s patricii	109
Boje o vládu nad Středozezemním mořem	112
Jak bohatství změnilo Římany	114
*Bratři Gracchové	117
*Vzpouza otroků	119
X. Řím císařský.	
Jak se stal Caesar samovládcem v Římě	123
Řím světovládný	125
*Zlatý věk latinské literatury	123
*Mrtvé město Pompeji	130
Konec římského imperia	133
XI. Náboženský převrat.	
Náboženství ponížených	136
Království boží	139
Křesťanská církev	141
XII. Náboženský převrat.	
Lidé a příroda	143
Římský kronikář Tacitus	144
*Život v staré Germanii	146
Stěhování národů	152
Sámo	153
Slovníček pojmů a jmen	155

Poznámka: Články * označené jest pokládati za učivo rozšiřující.

Příloha č. 12: Obsah učebnice „Obrázky z dějin lidstva“ (1937)

O B S A H :

Kterak se budete učit z této knihy	3
Plán práce	5
Úvod — Jak vznikl svět	9
Diagram času	14
A. PRAVĚK:	
1. První lidé	16
2. Pračlověk lovcem	18
3. Pračlověk rolníkem a obchodníkem	23
4. Objev železa	26
B. STAROVĚK:	
I. První vzdělaní národové:	
1. Egypťané	31
2. Babyloňané	34
3. Feničané	38
II. Řekové:	
1. Olympijské hry	44
2. Boj Řeků s Peršany	48
3. Zlatá doba Řecka	54
III. Římané a barbaři:	
1. Dobyť světa	63
2. Život Římanů v době císařů	69
3. Útok barbarů	74
C. STŘEDOVĚK:	
I. Počátky československého národa:	
1. Stěhování národů	80
2. Sámó	86
3. Říše Velkomoravská	90
II. Říše Česká za Přemyslovců:	
1. První vzdělanost v našich zemích	99
2. Sjednocení českých kmenů	105
3. Boj s německým	107
III. Říše Česká za Lucemburků:	
1. Karel IV.	125
Přehled československých dějin	134
Přehled světových dějin	139
Důležité letopočty	144
Rejstřík	145

OBSAH.	
<i>BÈH A.</i>	
Doba předdějinná neboli prehistorická.	Strana
Jak bývalo u vás před sedmi tisíci roky?	3
Němí svědkové minulosti	4
Život pravěkého člověka	5
Člověk se pokoušel o umělecké projevy	6
Česká země byla obydlena v pátém tisíciletí před Kristem	7
U nás bylo ještě pusto, jinde již čtli, psali, počítali a stavěli.	
Egyptané dali lidem písmo	8
Babyloňané vymyslili kalendář, míry a váhy	10
Židé neboli Izraelité věřili v jednoho Boha	11
Feničané rozšířili abecední písmo	11
Peršané stavěli silnice a zavedli poštu	12
Číňané vyráběli hedvábí, stříelný prach a znali kompas	12
Indie dala světu řeč	13
Řekové založili vzdělanost a umění	14
Římané byli dokonalí státníci a právníci.	17
Stěhování národů	21
Germáni	21
Franská říše	22
Doba knížat kmenových.	
O příchodu našich předků do České země nám vypravují po- věsti	22
Život předků v nové vlasti	23
První známky vzdělanosti můžeme sledovati v náboženství	24
Počátky historické doby. Slovaný soustředila velkomoravská říše	25
Maďari	26
Doba velkých pražských knížat.	
Čechové založili samostatný stát	26
Lidé se rozdělili na třídy.	27
Poznatek písma přinesl rozvoj umění a vědy	28
Předkové se vyznamenali ve světě udatností	30
Boj o investituru	30
Život evropského člověka změnily křížácké války	31
Arabové, Mohamed, Maurové, Turci, Křížácké války	31

	Strana
Doba královské slávy.	
Čeští panovníci se stali dědičnými králi	33
Do České země se stěhovali kolonisté (osadníci)	35
Na rozvoj vzdělanosti příznivě působilo rytířství	37
Státní bohatství podporovalo vědu a umění	38
V zemi nastoupili Lucemburkové	38
Čechy se poněmčovaly a nabývaly vrchu slechty	40
V Evropě se šířil sloh gotický	41
Doba husitská.	
BĚH B.	
Čechové vstoupili do boje za mravní očistu	44
Zajímavosti z doby husitských válek	50
Význam husitských válek	51
Doba podobojí.	
V Čechách nastoupil domáci král Jiří Poděbradský	53
Život za Jiřího z Poděbrad	54
Výnález knihtiskářství působil mocně na rozvoj vzdělanosti	55
Pamatujte si o Slováčích!	56
Turci ohrozili Evropu	57
Evropané objevili Ameriku	58
Na český trůn vstoupili Jagellovci	60
Doba přinesla rozvoj měst	61
Nový názor na život vytvořil humanismus a renesance	61
Doba předbělohorská.	
Vlády v Čechách se zmocnili trvale Habsburkové	62
Evropou se šířila reformace	65
Zajímavosti z mezinárodního obchodu	66
Doba poroby.	
Čechové se bouřili proti Habsburkům	67
Profireformace	69
Učitel národů Jan Amos Komenský	69
Válka třicetiletá zničila český národ	71
Třicetiletá válka vyhladila Čechy	72
V umění se ujal sloh barokový	73
Habsburský rod vymřel po meči	74
Životní úroveň občanstva se zvýšila	75
Na jeviště dějin vstoupila Francie	76
Doba osvícenství.	
Marie Terezie a Josef II. ulevili lidu, ale český národ poškodili	76
Osvícenská doba pomohla také vzdělanosti, průmyslu a obchodu	78
Vývoj Polska	79

	Strana
Revoluce ve Francii	80
Nejobávanější muž Evropy byl Napoleon	82
Největší slovanský stát je Rusko	84
Doba obrození.	
Tlak budil odpor i v životě národů, tedy také v národě českém	84
Lidstvo se povznese z poroby též vynálezem užitečných strojů	85
Novodobé názory zrušily společenské výsady	86
Českého národa se ujali buditelé	87
Doba revoluce.	
Rok 1848 přinesl lidu osvobození	88
Český národ se hospodářsky osamostatnil	92
Čechové se postavili zase po bok vzdělaných národů	93
Doba osvobození.	
Došlo k světové válce	94
Boj Čechů a Slováků o samostatnost	97
Amerika a Velká Británie jsou velmocí	100
Československo v samostatném státě.	
Republika po převratě v roce 1918	102
Strážcem míru je ochrana demokracie a láska k bližnímu	105
Náš první prezident T. G. Masaryk	106
O světový mír se snaží Společnost národů	107
Socialismus povzneseš úroveň lidu	108
Život dnešního člověka	109
Osudy bratří Slováků	110
Dějiny Podkarpatoruské země	112
Setřte historických památek a nálezů!	112
Vývoj Československa	113
Krátký přehled všech českých panovníků	114
Opakujte si dějiny běhu A, B a C!	115

Příloha č. 14: *Obsah učebnice „Dějepis pro 6. - 8. postupný ročník obecných škol“ od P. Dejmků (1935)*

Obsah:		Str.
Úvod		3
Doba předhistorická		4
Doba historická		7
I. Starý věk		7
A. Národové mimoevropští		7
B. Národové evropští		12
a) Řekové		12
1. Země a lid		12
2. Doba báji a pověstí		13
3. Sparta a Athény		14
4. Všenárodní slavnosti olympijské		15
5. Války perské		16
6. Rozkvět Řecka		17
7. Konec nezávislosti Řecka		20
b) Římané		21
1. Řím královský		22
2. Řím republikánský		22
3. Řím císařský		27
II. Střední věk		36
1. Po zániku říše západořímské		36
2. Říše franská		37
3. Germáni		39
4. Slované		40
5. Počátky českých dějin		41
6. Zápas moci světské s církevní		49
7. Islam a války křížové		52
8. Poslední Přemyslovci		57
9. Čechy za Lucemburků		65
10. Pád Cařihradu		79
11. Čechy za prvních Habsburků a Jiřího Poděbradského		79
12. Jagellovci v Čechách		82
13. Na konci středověku		84
III. Nový věk		90
1. Na počátku novověku		90
2. Vzrůst moci habsburské		91
3. Válka třicetiletá		96
4. Poslední mužští Habsburkové		104
5. Vzrůst států osadních i pevninských		107
6. Marie Terezie a Josef II.		109
7. Stav lidstva před francouzskou revolucí		112
8. Francouzská revoluce		115
9. Boje o svobodu na všech stranách		120
10. Poměry v Rakousku v 2. polovici 19. století		128
11. Vznik říše německé a přípravy k světové válce		130
12. Všestranný rozvoj v 19. a 20. století		132
13. Vývoj poměrů českých v 19. a 20. století		140
14. Světová válka		148